Florian Colceag

Metamorfoza umană şi dezintegrarea pozitivă

În memoria lui Kazimir Dabrowsky

Deşi biologii nu au remarcat existenţa unei metamorfoze la toate speciile, ea probabil că există, dar se manifestă în mod diferit de la o specie la alta. În cazul speciei umane metamorfoza este direct legată de existenţa sa pe două planuri, terestru şi universal. Transferul de la terestru către universal se face prin mai multe etape, doar că oamenii pot rămâne ataşaţi unei astfel de etape blocându-şi evoluţia ulterioară, parcurgând astfel una din etapele de dezintegrare pozitivă sau negativă descrise de Dabrowsky.

La fel ca şi la alte specii, şi la om se produce o asincronie a dezvoltării diferitelor dimensiuni specifice. De exemplu maturizarea sexuală se face mult mai devreme decât maturizarea psihologică sau socială, iar maturizarea personalităţii se poate amâna pe întreaga durată a vieţii dacă oamenii nu-şi descoperă rolul social care să le solicite capacităţile lor de tip universal. Polarizarea între terestru şi universal face ca omul să fie în situaţia de a trăi între adaptarea terestră şi evoluţia către universal şi cosmic, etapele dintre aceste două paliere fiind instabile, frământate şi constituind etapele de metamorfoză a personalităţii umane.

Această dinamică se datorează unei mulţimi de factori complecşi plecând de la structura noastră fizică informaţională şi mergând până la compomentele mediului social sau natural ce ne afectează viaţa. Din punct de vedere fizic informaţional omul ca şi alte fiinţe au o structură metamerică. Secţiunile din organism controlate de o pereche de nervi spinali constituie un astfel de metamer, iar clusterele de metameri ce se pot controla prin glandele cu secreţie internă constituie macro-unităţile metamerice ce deţin comportamente şi structuri de auto-reglaj proprii. Aceste clustere metamerice sunt legate

direct de metamorfoza umană, deoarece pachetele de comportamente predefinite la naştere afectează direct dominanta psihologică şi direcţia de evoluţie umană. Pe parcursul vieţii aceste pachete comportamentale sunt activate pe rând, având caracteristici diferite în funcţie de emisfera cerebrală pe care se proiectează.

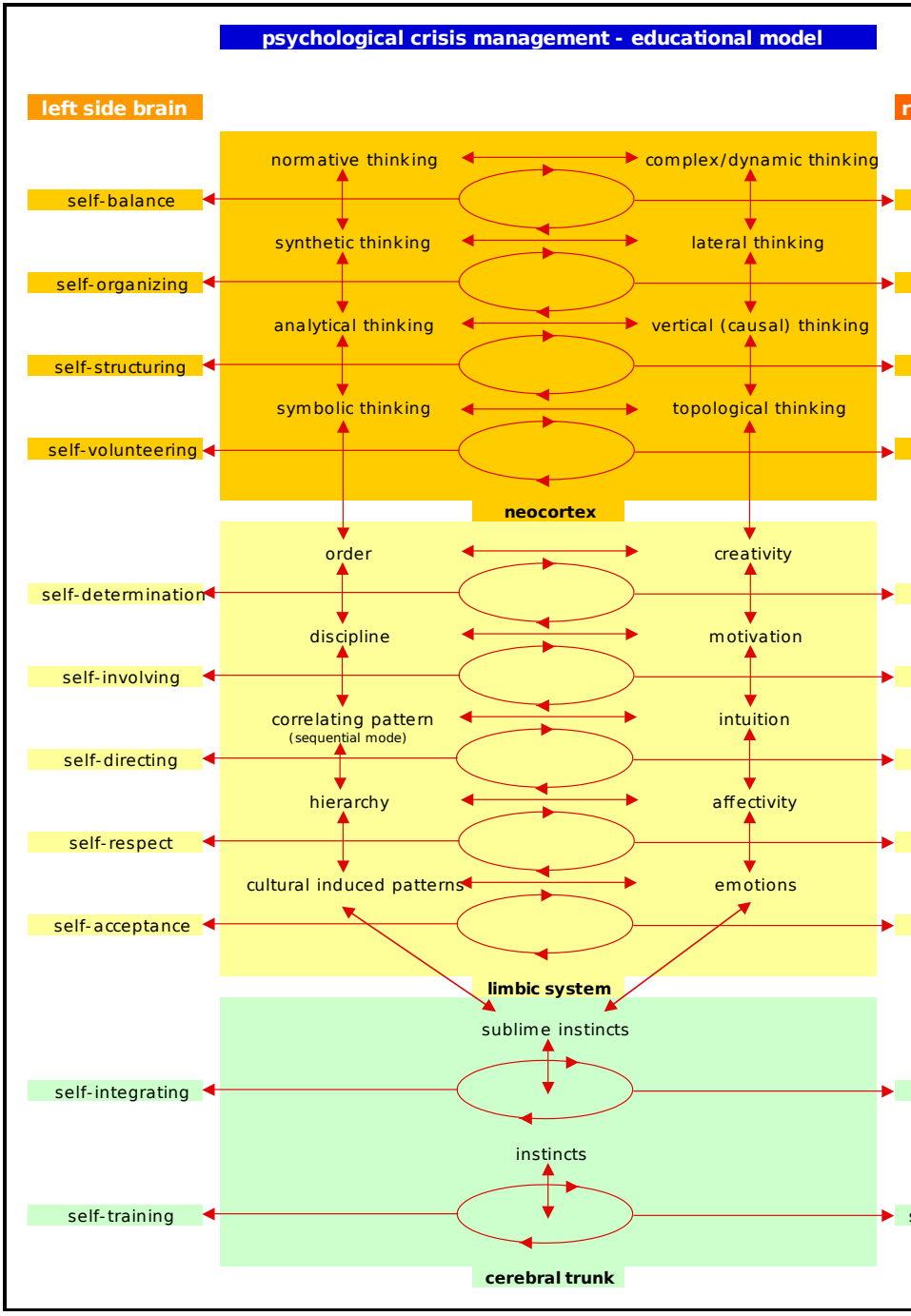
Sistemul de proiectare a acestor pachete comportamentale se poate evidenţia în schema de mai jos. Diferitele etape de dezvoltare a personalităţii sunt dependente de etapele anterioare şi condiţionează etapele ulterioare, pe de altă parte caracteristicile simetrice de pe cele două emisfere cerebrale sunt opuse şi complementare, supradimensionarea uneia conducând la subdimensionarea celei simetrice, de exemplu prea multă creativitate conduce la prea puţină ordine şi reciproc.

De asemenea prea multă motivare conduce la scăderea disciplinei constituie un alt exemplu în acest sens şi permite înţelegerea modelului de creştere a motivaţiei prin stimularea intuiţiei cu orizont către creativitate.

Tabelul de mai jos face referire la doar trei dintre componentele cerebrale ce ţin de proiecţia clusterelor metamerice asupra comportamentelor cerebrale, alte clustere se proiectează pe alte componente ale sistemului nervos ce sunt identificabile pe măduva spinării sau pe bulbul rahidian. Exemplul de faţă descrie formaţiunile cerebrale reprezentate pe trunchiul cerebral (creierul reptilian), sistemul limbic (creierul mamalian) şi neocotexul (creierul uman). Marile pachete comportamentale ale acestor formaţiuni neuronale mai recente din punct de vedere evolutiv sunt caracteristice pentru grupele de animale ce le conţin şi constituie baza de structurare comportamentală pentru formaţiunea cerebrală următoare din punctul de vedere al istoriei evoluţiei. Pe de altă parte în cadrul fiecărei formaţiuni cerebrale există de asemenea o etapizare a evoluţiei ce se aliniază dezintegrărilor pozitive sau negative de tip

Dabrowski cu urmări incalculabile asupra dezvoltării potenţialelor umane.

Recunoaşterea acestor caracteristici de poate face prin analizarea comportamentelor umane, reprezentate pe schema de mai jos prin coloanele laterale ce conţin caracteristici de manifestare între etajele mai mici a scalei evoluţiei umane.


psychological crisis management - educational model
left side brain
normative thinking
complex/dynamic thinking
self-balance
synthetic thinking
lateral thinking
self-organizing
analytical thinking
vertical (causal) thinking
self-structuring
symbolic thinking
topological thinking
self-volunteering
neocortex
order
creativity
self-determination
discipline
motivation
self-involving
correlating pattern
(sequential mode)
intuition
self-directing
hierarchy
affectivity
self-respect
cultural induced patterns
emotions
self-acceptance
limbic system
sublime instincts
self-integrating
instincts
self-training
cerebral trunk

Modul în care gestionăm aceste drumuri posibile condiţionate de structura noastră de comportamente moştenite genetic este determinant atât pentru felul în care vedem lumea şi universul cât şi pentru modul în care ne purtăm unii cu alţii, cu mediul natural, cu tehnologia, cu noi înşine. Felul în care ne utilizăm potenţialul este cheia metamorfozei umane şi a trecerii dintr-un stagiu de dezintegrare pozitivă în următorul stagiu de dezintegrare pozitivă sau negativă.

Dacă fenomenul dezintegrării pozitive se petrece simultan la populaţia unei societăţi putem generaliza conceput de la nivel individual la nivel social. Acest fenomen ne condiţionează modul de gândire, logică de evaluare a realităţii sau de rezolvare a unei probleme, nivelul de utilizare a potenţialelor înnăscute şi generează epocile istorice. Un exemplu în acest sens este dat mai jos.

Definirea istorică a numerelor reale

Un exemplu în acest sens pe metamorfoza umană în care sunt preponderente primele etaje ale creierului mamalian este mai jos. Aceste etaje sunt caracterizate de dipolii emoţii-paterne cultural induse, afectivitate-ierarhie, intuiţiepaterne corelate. Pe acest nivel şi în acest context, utilizând experienţele curente s-au dezvoltat logica lineară, gândirea dihotomică şi numerologia aplicată cu primele operaţii matematice. Modul în care s-au dezvoltat aceste produse caracterizează încă modul nostru de gândire pentru persoanele care sunt pe etajul de dezintegrare pozitivă similar.

Etape parcurse şi justificare istorică

apariţia răbojului pentru enumerarea obiectelor de acelaşi tip, ex. turmă de oi în neolitic împărţirea semnelor de pe răboj în grupe de câte zece şi generalizarea în grupe de grupe de câte zece în timpul începutului istoriei moderne, civilizaţiile antice. Coincide această dezvoltare cu organizarea primelor echipe mari de lucru şi a primelor armate mari de ocupaţie, unde era necesară o structură de

supraveghere şi organizare.

apariţia numerelor întregi negative şi pozitive a fost cauzată de necesităţile comerciale şi cumpărarea pe credit ce s-a extins în evul mediu. Metoda s-a aplicat pentru debit-credit, organizare a populaţiei pe cupluri bărbaţi-femei, cuantificarea prin câştig-pierderi, etc. Deşi cu rădăcini în perioada expansiunii imperiului roman devine oficială în evul mediu în zona comercială a navigaţiei marine şi negustorie costieră.

numere raţionale, fracţii apar în perioada lui Pitagora odată cu conceptul de atomos (indivizibil), din care a derivat ulterior cuvântul atom şi cu operaţiile aditive şi multiplicative. A fost asociat cu primele tentative de abordare a infinitului mic sau a numerelor mari, fără a ajunge la noţiunea de infinit. Operaţia de ridicare la putere a unui număr natural a apărut ca o aplicaţie a conceptului de democraţie şi a republicii lui Platon şi a fost utilizată puterea pozitivă subunitară ca un exemplu de manieră de selectare pentru investirea cu puterea politică a celor mai capabili cetăţeni. Ulterior ridicarea la putere a devenit puţin practicată fiind chiar secretă în perioada evului mediu.

numerele iraţionale au apărut în perioada pitagoreică, primul fiind radical din 2 ce s-a demonstrat cu ajutorul reducerii la absurd că nu poate fi scris sub formă de fracţie. Descoperirea a rămas secretă o lungă perioadă de timp deoarece punea sub semnul întrebărilor mitologia oficială şi numerologia sacră asociată acesteia, inclusiv conceptul de atomos derivat din această mitologie. Legendele spun că cei ce spărgeau secretul numerelor iraţionale se puneau în pericol de moarte.

Deşi toate aceste categorii de numere se operau în mod similar la adunare-scădere sau înmulţire-împărţire (ridicarea la putere-radicali), iar apariţia unei categorii era rezultatul operării cu numerele din categoria anterioară, abia în perioada renaşterii au fost incluse toate categoriile

enunţate în aceeaşi viziune despre numere.

Numerele au fost considerate sacre în cursul istoriei datorită faptului că ele înlocuiau caracteristicile calitative ale unui obiect sau persoană cu caracteristicile cantitative. Aceasta anula practic personalitatea persoanei sau unicitatea obiectului, consecinţele psihologice ale acestei abordări fiind dramatice, însă atribuite unor puteri superioare precum erau consideraţi zeii. De exemplu există o legătură directă între existenţa sclavagismului şi numerele naturale, sclavul fiind considerat iniţial ca un obiect fără unicitate şi calităţi specifice precum este numărul. O mare revoluţie în gândirea umană a fost descoperirea că numerele au individualitate. Astfel apariţia numerelor prime, a numerelor perfecte sau a altor categorii de numere cu individualitate a declanşat curentul de eliberare a conştiinţelor umane specific renascentismului sau iluminismului. Desacralizarea numerelor a fost concomitentă cu apariţia libertăţilor omului, a drepturilor civile etc.

Grecii antici spuneau că cine descoperă o proprietate matematică este iubit de zei, căci numerele sunt parte din apanajul de cunoaştere al acestora. Desacralizarea numerelor a condus la apariţia matematicilor moderne, însă abordările de tip cantitativ cauzate de numere sunt încă la baza gândirii umane şi a estimărilor sau deciziilor, deşi fenomenele actuale declanşatoare de crize multiple sunt deseori calitative şi nu pot fi reprezentate cu ajutorul numerelor.

Tendinţele de utilizare abuzivă a numerelor sunt încă prezente în memoria noastră recentă. De exemplu holocaustul celui de-al doilea război mondial a fost caracterizat nu doar de asasinarea a numeroşi oameni nevinovaţi în lagărele de concentrare ci şi de depersonalizarea acelor oameni al căror nume erau înlocuite cu un număr tatuat pe braţ, ca semn al nimicniciei lor în faţa zeilor nazişti. Încă utilizăm numerele

în mod inadecvat şi abuziv în viaţa noastră zilnică, de exemplu folosim indicatori cantitativi de tipul produsului intern brut fără a menţiona şi modul în care se obţine acesta (calitativ) şi consecinţele secundare asupra mediului natural sau uman al existenţei acestuia, deoarece încă utilizăm teoriile economice produse în perioadele când omul era considerat marfă şi forţă de producţie.

În concluzie studiul numerelor este direct legat de istoria şi de evoluţia mentală a umanităţii, iar întrebările fundamentale date de instrumentele noastre de cunoaştere sunt cele care ne pot schimba percepţia asupra lumii.

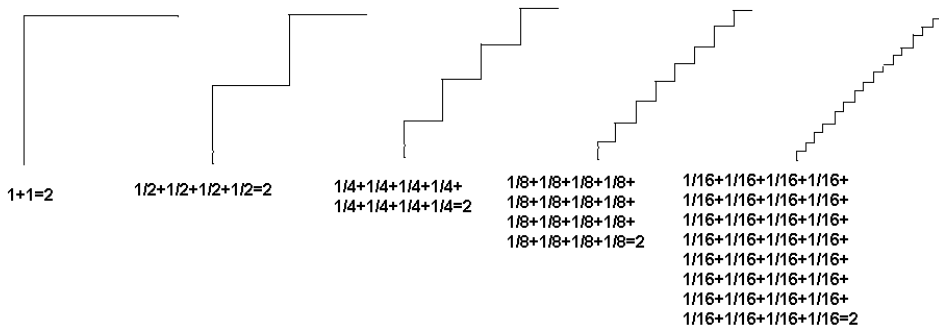
Întrebare

Cât fac doi oameni albi plus trei oameni negri?

Această întrebare poate rămâne fără răspuns pentru mulţi rasişti care nu pot pune în aceeaşi categorie albii şi negrii, ceea ce s-a întâmplat în perioada nazistă, sau rasistă din ultimele secole.

Să ne îndoim de operaţiile cu numere?

La întrebarea cât fac unu plus unu? răspunsul aşteptat este doi, dar asta ţine de o anumită perspectivă asupra modului de operare. Dacă gândim totul pe o dreaptă pe care unu este reprezentat printr-un segment de lungime fixată, atunci răspunsul doi este adecvat acestei logici. Dacă însă ne plasăm în alte situaţii putem avea surprize. De exemplu să luăm o treaptă cu două laturi de lungime unu, suma acestor două lungimi este egală cu doi. Dacă însă îndoim treapta astfel încât să se transforme în două trepte mai mici cu laturile de ½ lungimea totală a conturului celor două trepte rămâne tot 2. prim repetarea procedeului vom crea o scară cu trepte din ce în ce mai mici dar cu lungimea conturului egală cu 2. Cu toate aceste dacă repetăm procedeul la infinit vom obţine trepte cu lungimea laturii egală cu 0 iar scara se va reduce la o un segment de dreapta de lungime radical din 2. (vezi figura).



Din acest exemplu putem trage concluzia că numerele sunt extrem de utile în anumite condiţii, însă realitatea se exprimă în multe feluri şi cu multe instrumente de abordare. Nu putem generaliza nicio procedură de lucru, toate sunt valabile şi utile pe anumite domenii, însă valabilitatea lor este limitată la aceste condiţii.

Operaţiile cu numere aşa cum le ştim

Adunarea ce este legată de punerea în comun pe aceeaşi direcţie şi cu acelaşi sens a resurselor existente era concepută în antichitate ca fiind un act de dăruire şi viaţă comunitară. Oamenii învăţaseră ca împreună pot reuşi cu toţii să realizeze ceea ce singuri nu ar fi putut. Pe această filosofie tinerii ce se căsătoreau erau ajutaţi de comunitatea din sat să-şi clădească o casă, toată lumea participând la această construcţie. Obiceiul este încă prezent şi la noi în anumite sate din Ardeal şi Bucovina de nord. Scăderea era legată de actul dăruirii către alţii a surplusului, sau de întoarcerea unui serviciu făcut din prisosul avut la un moment dat. În acest fel adunarea şi scăderea ajutau atât vieţii sociale cât şi negoţului, împrumuturilor reciproce sau schimburilor de servicii. Încă mai folosim în limbajul curent expresia „sunt dator cuiva” sau „am o datorie faţă de ţară”, expresie ce arată cum funcţiona societatea sătească cu ajutorul celor două operaţii.

Înmulţirea era legată direct de reproducerea plantelor şi animalelor sau populaţiei umane. Faptul că înmulţirea le da valoare mai mare decât adunarea este încă prezent în conştiinţa multor popoare ce au o rată de creştere familială foarte înaltă. Marele conflict legat de înmulţire a fost conceptualizat de împărţirea resurselor la o populaţie mai numeroasă. Cele două operaţii au fost puternic legate de viaţa agricolă unde dintr-un bob făceai un spic iar dintr-o pereche de animale făceai în timp o turmă. Exerciţiile compuse ce utilizau cele patru operaţii făceau direct referire la modul în care viaţa agricolă se lega de viaţa comunitară, prioritatea având-o viaţa agricolă.

Ridicarea la putere a fost legată direct de puterea politică şi administrativă şi a apărut ca operaţie după conceptualizarea numerelor subunitare. Această operaţie a fost direct legată de valoarea bazei şi de mărimea exponentului. Dacă baza deşi pozitivă era subunitară prin ridicare la putere rămânea pozitivă dar se micşora, ceea ce nu se petrecea atunci când baza era supraunitară, ridicarea la putere mărind valoarea rezultată. Traducerea politică a momentului avertiza pe cetăţenii cu drept de vot să investească în funcţia de conducător persoanele cele mai valoroase ce sunt mai mult decât nişte oameni integri, cei mai valabili fiind asemenea zeilor (semizeii). Prin ridicarea la putere valoarea lor va deveni cu mult mai mare şi puterea lor de acţiune va fi de asemenea amplificată de funcţia lor de comandă. Însuşi Platon avertiza cetăţenii de mare valoare să se ofere spre a fi conducători, căci dacă vor intra la conducere nişte oameni ce nu sunt nici măcar integri atunci se va petrece distrugerea şi ruina cetăţii căci nu vor putea impune. Istoria a dat dreptate lui Platon. Faptul că puterea este considerată ca fiind prioritară în orice exerciţiu cu mai multe operaţii se datorează percepţiei nevoii de căutare a unor lideri valoroşi, supraunitari.

Acest univers social politic agricol întărit de operaţiile matematicii vremii a fost epoca de glorie ce a făcut omenirea să înceapă să cerceteze secretele universului şi să-şi testeze propriile limite încercând să le depăşească. Toată istoria după acest început a fost legată de modul de percepţie al realităţii şi de operaţiile şi conceptele prin care se producea această percepţie.

Utilizarea parantezelor şi priorităţile sociale, exemplu de modelare matematică din vechime

Parantezele în operaţiile cu numere reale au de asemenea o anumită istorie dată de priorităţile sociale sau de mediu. De exemplu parantezele puse la adunări şi scăderi sunt direct legate de priorităţile de structură sau grup social ce sunt implicate în tranzacţie valorilor. Faptul că parantezele mici sunt primele care se efectuează arată că paranteza rotundă este legată de structura familială mică. În mod similar paranteza mare este legată de structura comunitară cea mai apropiată, iar acolada de structura administrativă generală. Cu alte cuvinte întâi se asigură nevoile familiei, apoi ale comunităţii iar în cele din urmă pe cele ale cetăţii în tot ceea ce înseamnă valoare cantitativă materială.

Dacă însă avem calcule cu adunări/scăderi şi înmulţiri/împărţiri în acelaşi exerciţiu mai întâi executăm calculele cu înmulţiri sau împărţiri apoi trecem la cele cu adunări sau scăderi în ordinea din exerciţiu. Din punctul de vedere al anticilor aceasta înseamnă că întâi se vor ocupa de înmulţirea surselor de hrană şi de împărţirea recoltelor, abia apoi de tranzacţiile comerciale ce se bazează pe debit şi credit.

Dacă între calculele unui exerciţiu se află şi puteri atunci acestea se execută primele, înaintea tuturor celorlalte operaţii. Aceasta semnifică că puterea administrativă are primul drept de a culege roadele muncii umane, iar poruncile ei se execută cu prioritate. Toate aceste reguli au stat la baza unui sistem de gândire ce a

culminat cu republica lui Platon, ideologia monadică, conceptul de atomos, logică lui Socrate, cercetarea de tip Pitagora, aplicabilitatea de tip Arhimede, etc. pentru antici executarea unui exerciţiu aritmetic era o modelare a unei situaţii posibile din care trăgeau concluzii şi preluau experienţă de viaţă. În prezent aceste calcule nu mai au aceeaşi semnificaţie de ordonare a universului social ci s-au banalizat, însă obiceiurile sociale cu care se conectau în vechime sunt încă actuale. Pe de altă parte saltul de la matematicile liniare la matematicile complexităţii relevă şi un salt în metamorfoza umană, iar crizele ce caracterizează această perioadă corespund unei dezintegrări pozitive de tip social pe acelaşi vector dintre terestru şi cosmic cu orientarea către cosmic, fără pierderea caracteristicilor anterioare, dar cu modificarea ponderilor. Această regulă a conservării istoriei evolutive se poate remarca la toate fenomenele legate de fenomenele vieţii, de la arhitectura celului şi a ADN-ului şi până la complexitatea evoluţiei sociale sau psihologice.

Dezintegrarea pozitivă de tip social şi metamorfoza socială sunt evident mai complexe decât cele individuale necesitând un dialog şi o armonizare complexă a viziunilor individuale despre lume şi viaţă, precum şi un univers ideatic şi motivaţional cu o scalare similară pentru diferite culturi. Aceasta se traduce într-un complex univers motivaţional şi într-o structură complexă a necesităţilor induse de către societate precum şi în deschiderile educaţionale specifice.

Piramida necesităţilor educaţionale

Piramida lui Maslow a necesităţilor umane se reflectă în mod direct şi într-o piramidă cu structură asemănătoare privind necesităţile educaţionale. Considerând necesităţile umane ca fiind generate de funcţionarea unor sisteme şi ansambluri de sisteme organice ale complexului organism uman, aceste funcţionalităţi se exprimă şi în nevoile de antrenare şi educare ale copilului sau persoanei adulte.

METAMORFOZA UMANA

specia umana	rol ecologic	stagiul 5	educarea spiritualității, integralității, personalității conștienței, autonomiei performanței, armoniei	integratoare	comp
omenirea	menire, rost	stagiul 4	educarea responsabilității, organizării, forței de finalizare a initiativelor	normativa	dina
societatea	idealuri	stagiul 3	educarea sensibilității, deșteptăciunii, capacităților mentale și fizice înalte	corelativa	later
comunitatea	scopuri	stagiul 2	educarea gândirii, observației creativității, inventivității, cooperării în grup, tenacității	calitativa	sinte
individul	obiective	stagiul 1	educarea instinctelor, purtării reflexelor, autocontrolului, integrarii sociale, inițiativelor	cantitativa pe valori	anal
piramida motivationala	orizonturi specifice	stagii de dezintegrare	piramida nevoilor educative	tipuri de perceptie	tip inte

Personalitatea unamă se dezvoltă în mod complex şi armonios numai în condiţiile în care se educă toate nivelele piramidei nevoilor educative. Vectorii dezvoltării sunt îndreptaţi către adaptarea la condiţiile terestre şi către eliberarea evolutivă către universal şi cosmic. Rolul maximal al educaţiei este găsirea punţilor de mediere între aceşti doi vectori la fiecare nivel de dezvoltare a personalităţii umane.

O analiză a etapelor mai sus menţionate arată că între nevoile primare ce sunt satisfăcute în general prin copierea comportamentelor adulţilor şi ajustarea propriului comportament la exigenţele sociale şi nevoile superioare de cunoaştere sau de emancipare există etape intermediare.

1) Nevoile primare au o componentă de tranziţie către nevoile de siguranţă ce se referă la siguranţa alimentară, a teritoriului şi proprietăţii, este în acelaşi timp legată de nevoile de grup social apropiat şi de rezolvare a problemelor curente. Nevoile de armonizare cu

ceilalţi, de standardizare, ritualizare şi eliminarea riscurilor, de afectivitate pozitivă sunt componente ale aceluiaşi etaj intermediar

2) Nevoia de siguranţă este tot apropiată de nevoile de bază, siguranţa fiind dată de apartenenţa la un grup, la capacitatea de observaţie a detaliilor semnificative, la utilizarea corectă a instrumentelor de gândire, la capacitatea de adaptare la nevoile celorlalţi, la descoperirea de instrumente de acţiune sau organizare care permit atingerea ţintelor propuse sau impuse de necesităţi.

3) Nevoia de comunicare este etajul intermediar între adaptare şi evoluţie şi poate fi considerat etajul cu cea mai mare dinamică educaţională şi cu cel mai mare potenţial de armonizare a personalităţii şi maximizare a realizării abilităţilor înnăscute sau dobândite. În educaţie în general sunt utilizate ca metode feedbackul, dezbaterea, observaţia esenţialului sau transcendenţei unor instrumente cognitive, corelarea informaţiilor şi descoperirea regulilor de manifestare a unor fenomene, antrenarea abilităţilor înalte prin exerciţii de dificultate crescătoare.

4) Nevoia de cunoaştere este evolutivă, caracterul ei adaptativ este mai puţin evident, de aceea este frecvent evitată de personalităţile cu tendinţă adaptativă mai pregnantă. Cunoaşterea legată de responsabilitatea acţiunilor, de dezvoltarea abilităţilor organizatorice, de educarea forţei de a finaliza acţiunile dificile începute sau planificate, de gândirea dinamică şi normativă sunt caracteristici ce sunt prezente în programele de leadership destinate unui grup selectat de persoane implicate în rezolvarea problemelor generale sau gestionării crizelor sau sistemelor complexe. Ca nivel cognitiv se poate stabili ca înţelepciune definită prin capacitatea de descoperire a soluţiei optime.

5) Nevoia de emancipare este pur evolutivă deseori

chiar cu riscul inadaptabilităţii totale la mediul social şi este prezentă mai ales la cei implicaţi în domeniile de frontieră, precum ştiinţele înalte (în special cele legate de complexitatea fenomenelor naturale), tehnologiile de vârf, ecologia, arta sau religiile. La acest nivel se face o totală diferenţiere între conştiinţa de sine şi nivelul de conştienţă asupra universalului. La acest nivel omul este lipsit de egocentrisme sau interese proprii şi munceşte exclusiv pentru armonizarea sistemelor dezechilibrate sau crearea de instrumente destinate acestui scop. Profilul integrator al nivelului se poate observa numai la oameni cu parametri foarte înalţi de inteligenţă sau personalitate. Nivelul cognitiv este asociat cu spiritualitatea sau trăirea fenomenologică a fenomenologică a domeniului studiat.

Deşi tendinţa generală este de polarizare pe unul dintre cei doi vectori adaptare sau evoluţie se poate realiza şi o armonizare a lor lăsând liberă calea evoluţiei personalităţii umane, în această direcţie educaţia fiind singurul instrument pe care-l putem utiliza. Definirea educaţiei în acest sens este dată de următoarele dimensiuni:

1) dimensiunea autocontrolului, autocunoaşterii, autodisciplinării pornirilor şi instinctelor

2) dimensiunea integrării sociale, a comportamentului civilizat, a respectării regulilor în vigoare, a dezvoltării abilităţilor manuale sau fizice, a lucrului împreună

3) dimensiunea comunicării sociale, a respectului faţă de ceea ce există, om, natură, cultură, creaţie, efort al altora sau propriu, a integrării şi utilizării potenţialelor, a incluziunii şi toleranţei, nonviolenţei şi conservării echilibrelor

4) dimensiunea cunoaşterii, a îmbogăţirii culturii şi pasiunii faţă de cunoaşterea anumitor domenii, a performanţei intelectuale, artistice, sau de alt tip, a gestionării situaţiilor complexe şi a rezolvării problemelor

cu grad înalt de dificultate

5) dimensiune emancipării personalităţii, a spargerii limitelor umane, a armonizării cu aspectele cosmice sau cu infinitatea exprimată în fenomenele complexe ale vieţii sau universului neviu, de eliberare a gândirii de dogme sau instrumente standardizate de gândire, a descoperirii noului.

Deşi aparent omul se poate dezvolta numai prin parcurgerea succesivă a acestor nevoi şi dimensiuni, în realitate el poate evolua simultan pe toate dimensiunile cu ajutorul unor programme educative suficient de ofertante şi de bine gândite. Insistenţa secvenţială asupra unei singure dimensiuni sau nevoi cu ignorarea celorlalte produce personalităţi insuficient şi inegal dezvoltate.

Fiecare dimensiune se poate însă ataca prin programme educative cu ajutorul unei metode specifice de educaţie şi cu o curriculă cu caracteristici bine structurate. Atenţia acordată armoniei dezvoltării tuturor dimensiunilor enenţate corespunde echilibrului dintre toate componentele metamerice umane şi maximizării potenţialelor adaptative dar şi evolutive simultan. În mare măsură din punct de vedere conceptual această armonie este mult mai asemănătoare idealurilor antice de minte sănătoasă într-un corp sănătos, suflet drept şi personalitate nobilă, decât al idealului educaţional actual de competitivitate pe un sector îngust ce a fost promovat de economia de piaţă.

1) Pentru primul nivel metoda educativă optimă este copierea comportamentului sau modelelor de gândire a celor mai preţuiţi şi consideraţi mai valoroşi. Principiul stimulării educative este „fă ca mine, dacă eu pot şi tu poţi dacă munceşti suficient de mult”.

2) Pentru al doilea nivel metoda optimă de gândire este lucrul în grup pe proiecte aplicative prin diferenţierea sarcinilor de lucru în funcţie de capacităţile şi caracteristicile fiecăruia. Principiul stimulării educative

este „fă-te util celorlalţi oferind capacităţile şi munca ta cea mai bună calitativ şi cea mai motivată”.

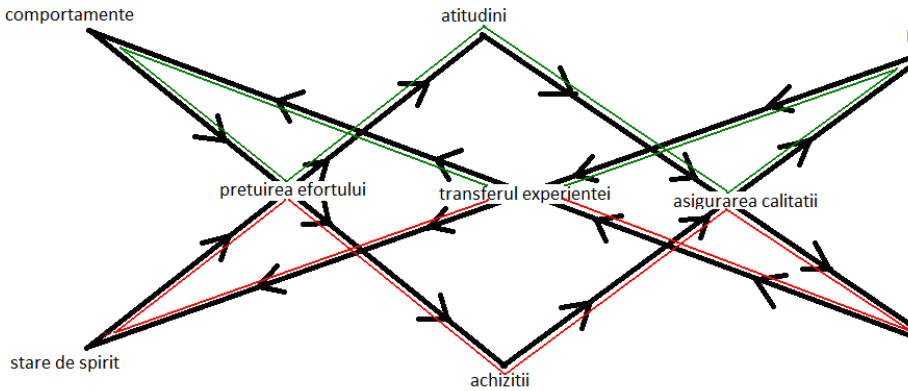
3) Pentru al treile-a nivel metoda optimă este metoda feedbackului şi dezbaterii de grup. Principiul stimulării educative este „ce părere ai despre următorul subiect sau ipoteză”.

4) Pentru al patrulea nivel metoda optimă este deschiderea cognitivă către subiecte noi de interes şi intrarea pe diferite nivele de cunoaştere. Principiul stimulării educative este „hai să descoperim împreună”.

5) Pentru al cincilea nivel metoda optimă este învăţarea de la maeştri şi găsirea acestora în fiecare exprimare a naturii. Principiul stimulării educative este „să observăm şi să înţelegem ingineria naturii, inteligenţa şi sensibilitatea universului, divinitatea vieţii şi a universului”.

Motivaţia internă

Motivarea unei personalităţi către evoluţia pozitivă a personalităţii are un mecanism ce asigură diferitele bucle de feedback pozitiv ce permite atât armonizarea structurilor cerebrale cât şi utilizarea complexă a acestora. Schema generală de lucru este prezentată mai jos.



Cele două emisfere cerebrale sunt reprezentate prin culori diferite şi activitatea lor comună poate fi urmărită prin săgeţile de pe schemă. Dacă mediul social motivaţional ţine de piramidele nevoilor sau motivărilor educaţionale sau sociale şi este direct legat de fenomenul dezintegrării pozitive de tip Dabrowski, partea de motivare internă ţine de deciziile personale şi de natura personală a fiecăruia. Cele două fenomene sunt în raportul nature-nurture şi sunt corelate între ele având influenţe determinante în evoluţia personalităţii umane.

Deschiderea produsă de studiile lui Dabrowski este confirmată şi amplificată la momentul actual de studiile din neuroştiinţe, din etologie animală şi umană precum şi din alte ramuri ştiinţifice legate de aplicarea ştiinţelor complexităţii. Aceasta conduce la alte moduri de abordare ale evoluţiei umane ce pot să creeze o viziune mai rafinată asupra destinului umanităţii şi a mijloacelor de stimulare a evoluţiei umane către o lume mai armonioasă.

Vectorul motivaţional intern poate fi utilizat pentru proiectarea de programe de educaţie etapizate şi dedicate unor grupuri ţintă cu caracteristici cunoscute. Un exemplu în această direcţie este dat mai jos.

Metodologie de desfăşurare a ciclurilor de instruire a copiilor cu tendinţă de abandon educativ

Grupurile ţintă a copiilor cu tendinţă de abandon sau cu abandon au o poziţie faţă de educaţia formală centrată pe ceea ce educaţia formală nu oferă, anume activităţile practice şi învăţarea prin experiment şi practicare directă. Această formă de educare nu cere alfabetizare, ci cunoştinţe de specialitate oferite prin viu grai şi puterea exemplului propriu. Din acest motiv ciclurile de instruire vor trebui să pornească de la experienţele de viaţă şi profesionale ale elevilor şi nu de la textele scrise sau de la temele pentru acasă.

Experienţele profesionale ale elevilor pot fi urmărite prin contactul cu familiile acestora, prin discuţii cu elevii

sau tinerii cu abandon şi prin studiul culturii locale. Aceste experienţe au creat direcţiile de interes ale copiilor şi tinerilor şi pot constinui baza reintegrării lor şcolare dacă oferta educativă dată de programele nonformale este capabilă să se sprijine pe experienţele lor de viaţă sau profesionale şi va răspunde la necesităţile personale sau ale comunităţii copiilor şi tinerilor.

O dezvoltarea pe paşi a programelor este următoarea:

Pasul 1

Evaluarea caracteristicilor naturale sau cultural-sociale ale copiilor, a stilului lor de învăţare şi a orizontului lor de preocupări, interese şi motivaţii. Proiectarea sau selectarea de programe sau cursuri adiacente acestora ce sunt structurate pe satisfacerea nevoilor de educare aplicată a elevilor.

Pasul 2

Definirea termenuilor specifici şi găsirea metodelor de preţuire a eforturilor elevilor în conformitate cu realizarea obiectivelor propuse conform stilului lor de învăţare şi a domeniilor lor de interes. Organizarea de grupuri de lucru pe activităţile proiectului şi a regulilor de stimulare şi încurajare a eforturilor. Activităţile vor fi organizate ţinând seama de modul de învăţare specific vârstei (prin joc, animaţie, tetru de păpuşi etc)

Pasul 3

Dezvoltarea de atitudini pozitive pentru învăţătură prin orientarea practică şi aplicativă a conţinuturilor şi prin definirea necesităţilor de învăţare suplimentară de tip formal ce poate permite accesul la cunoştinţele scrise, dezvoltarea abilităţilor de exploatare a bazelor de date de pe internet sau din cărţi.

Pasul 4

Practicarea de activităţi de învăţare şi antrenare cu asigurarea calităţii prin înţelegerea normelor de calitate, cu ajutorul unor practicanţi cu experienţă şi specializaţi a

tipului de activităţi ce cunosc din practică cum se poate obţine calitatea cerută. Învăţarea se va face prin practicare directă şi sub supravegherea atentă a practicantului mai vechi.

Pasul 5

Dezvoltarea de aptitudini de utilizare practică a cunoştinţelor prin activităţi lucrative, dar şi prin studiu individual, căutări pe net, sau în cărţi şi dezbateri în grup organizat pentru configurarea şi punerea în practică a soluţiilor găsite.

Pasul 6

Organizarea activităţilor de recuperare a întârzierilor prin transferul de bune practici de la cei care au reuşit să performeze în pasul 5 către cei care au întâmpinat dificultăţi. Crearea unei reţele de mentorat între colegi pentru depăşirea dificultăţilor specifice.

Pasul 7

Definirea comportamentelor de învăţare şi colaborare pentru atingerea obiectivelor specifice. Crearea codurilor de comportament social şi de grup şi a metodelor de îmbunătăţire a performanţelor de învăţare şi de eficientizare a adaptării la noile cunoştinţe.

Pasul 8

Dezvoltarea unei ierarhii şi a unei structuri pe direcţii de abilităţi şi aplicabilitate a abilităţilor, a unui refereţial de modele profesionale dintre elevi ce vor putea constitui reperele de moment (înaintaşii) ce vor putea fi urmaţi de ceilalţi.

Pasul 9

Dezvoltarea unei baze de experienţe de grup şi de achiziţii pe domeniile studiate şi aplicate practic care să constituie patrimoniul mereu îmbogăţit al programului. Dezvoltarea mândriei apartenenţei la un grup inovator şi cu impact pozitiv asupra mediului social. Dezvoltarea motivaţiei de învăţare certificată de diplomă de studii.

Pasul 10

Dezvoltarea setului de criterii bazat pe experienţă proprie şi de grup care permit asigurarea calităţii programului de instruire şi al produselor aplicative obţinute datorită programului. Crearea conştiinţei de mândrie profesională şi a liniilor de motivare către învăţarea permanentă, sau formală cu certificarea prin diplomă de studii.

Pasul 11

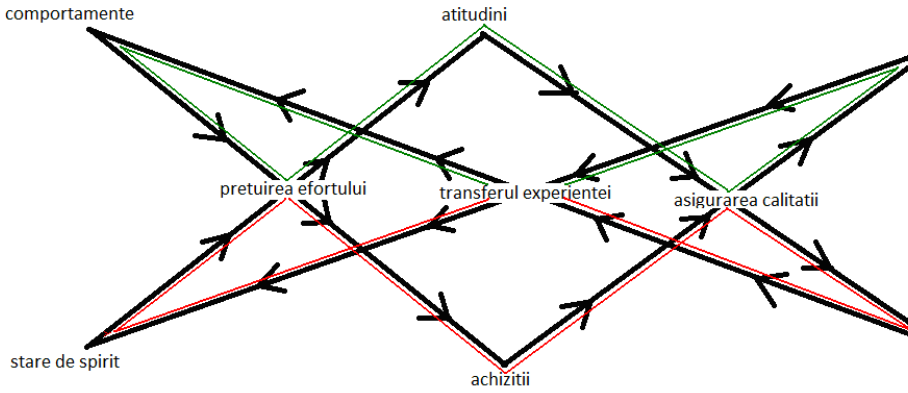
Dezvoltarea criteriilor de evaluare a performanţei pentru activităţile sau produsele obţinute. Crearea unei scale de auto-evaluare, crearea de mini-concursuri între cursanţi şi a unei expoziţii pentru produsele deosebite. Dezvoltarea unei linii de orientare de carieră în funcţie de direcţiile în care cursanţii au manifestat performanţele cele mai mari.

Pasul 12

Crearea unei forme de consemnare scrisă sau pe forumuri online a experienţelor celor mai remarcabile, ale dificultăţilor de parcurs, a soluţiilor găsite şi împărtăşirea acestor experienţe cu alţi colegi din programe similare.

Pasul 13

Dezvoltarea unei linii de urmărire a absolvenţilor (alumni) şi de continuitate a contactelor cu ei în direcţia orientării lor ulterioare în procesul de educare continuă. Crearea unei forme de prezentare publică a performanţelor absolvenţilor programelor care vor întări motivaţia altor tineri de a participa la aceste programe.



Pentru buna funcţionare a programelor educative este necesară atât implicarea părinţilor sau bunicilor sau a meserişilor din zonă cât şi pe aceea a micilor industriaşi din zonă. Fiecare dintre aceste categorii pot fi utilizate pentru a aduce şi transmite experienţă practică cât şi pentru a crea mediul experimental necesar dezvoltării părţilor aplicative ale programelor.

Un mare accent se va pune pe colaborarea cu bunicile relativ tinere şi încă active. Acestea au avut timp să dezvolte o filosofie aplicativă proprie, abilităţi de supravieţuire şi adaptare la condiţiile dificile de viaţă şi au avut de asemenea timp să constate că le-ar fi fost de mare folos să aibă mai multă carte pentru a avea o viaţă mai bună. Din experienţa internaţională se dovedeşte că influenţa bunicilor asupra comunităţii locale este superioară influenţei părinţilor şi că bunicile sunt mai motivate decât părinţii să se implice în astfel de programe ce pot da celor tineri şanse existenţiale mai bune decât ale lor.

Dezintegrarea pozitivă şi stilurile de învăţare

Etajele de dezintegrare pozitivă a lui Dabrowsky precum şi piramida nevoilor lui Maslow nu se regăsesc în

totalitate în studiile statistice asupra populaţiilor umane. Dacă luăm în consideraţie structura cerebrală pe formaţiunile cerebrale puse în evidenţă de neuroştiinţe putem înţelege că fenomenul funcţionării creierului este complex şi dinamic şi nu poate fi abordat liniar decât în anumite direcţii de evaluare. Complexitatea este dependentă şi de modelul holografic de funcţionare a creierului ce creează diferenţieri în rolurile diferitelor emisfere cerebrale. Astfel modul în care gândim logic depinde de percepţiile noastre şi de proiecţiile acestora pe cealaltă emisferă. De exemplu, emisfera cerebrală stângă este cu prepondenţă auditivă în timp ce emisfera cerebrală dreaptă este cu preponderenţă vizuală. Cu toate acestea comportamentele celor două emisfere provin din proiecţiile încrucişate deoarece ordinea şi măsura caracteristice secvenţialilor provin din vizualizarea speţiului, în timp ce ritmurile şi armoniile caracteristice vizualilor sunt provenite din percepţiile auditive. O abordare complexă a funcţionării creierului în raport cu caracteristicile psihologice trebuie să ţină seama de foarte multe aspecte structurale şi funcţionale printre care stilurile de învăţare sau caracteristicile relevate la diferite etape de vârstă.

La momentul actual se cunosc diferite aspecte legate de stilurile de învăţare, o prezentare sumară este dată mai jos. Există mai multe categorii de stiluri, vizuali, auditivi, kinestezici şi senzitivi, fiecare fiind de emisferă dreaptă sau de emisferă stângă în funcţie de ponderea informaţiilor generate în mod specific de o anumită structură cerebrală sau reflectată de structura simetrică de pe cealaltă emisferă cerebrală.

Auditivi	**Vizuali**
Caracteristici generale	***Caracteristici generale***
Procesează percepţii	Procesează limbajul

senzoriale concrete: imagini, sunete ori impresii senzoriale lipsite de cuvinte, sau însoţite de cuvinte ce au puternice asociaţii senzoriale Comunicare verbală Ordine pas-cu-pas, liniară, secvenţială Simultan, global, tabloul general Temporală: Percepe ordinea temporală (deoarece deţine o ordine pas-cu-pas, liniară, secvenţială) Învăţarea se face de la parte spre întreg Ascultă mai mult cuvintele decât nuanţele emotive ale glasului Muzică: aspecte secvenţiale, liniare. cronometrate ale producerii muzicii, analiza muzicală Creativă cu materialele existente ***Emisfera dreaptă*** Elevii auditivi de emisfera-dreaptă învaţă cel mai bine prin auz şi sunt acordaţi la sunete, muzică, ritmuri, nuanţe vocale şi cuvinte senzoriale puternice, care oferă	simbolic: litere, cifre, cuvinte, limbaj, idei, concepte Comunicare non-verbală: descifrează mimica *facială,* limbajul corpului, tonurile vocii şi sugestiile emoţionale Non-temporală: Nu percepe ordinea temporală (deoarece nu deţine o ordine pas-cu-pas. liniară, secvenţială) Analizează prin descompunerea în părţi componente Sintetizează prin conectarea părţilor componente într-un ansamblu Învăţarea se face de la întreg spre parte Percepe emoţiile altora Muzică: fredonat „după ureche”, aprecierea Integrală a muzicii, sintetizarea diferitelor sunete într-un tot Creativă prin închipuirea de lucruri ce nu există deocamdată, inventivitate, imaginaţie ***Emisfera stângă*** Are nevoie să-şi

imaginea tabloului general.

Armonia muzicală este importantă pentru ei, pentru că-i deranjează orice zgomote disonante. îi atrag sunetele frumoase, cântecele melodioase şi vocile plăcute, respingându-le pe cele iritante şi stridente – sirene, pichamere sau glasuri ascuţite.

Le place să călătorească pentru a se îndepărta de zgomotele disonante ale oraşelor, să se relaxeze în mijlocul sunetelor naturii, în munţi, în pădure sau pe malul mării.

După ce aud o melodie, sunt capabili să şi-o reamintească precis şi s-o reproducă perfect după ureche.

Auditivii de emisfera-dreaptă au idei creative pentru efectele sonore, adesea inventând noi tipuri de sunete, noi genuri muzicale, noi instrumente sau combinaţii de instrumente şi sunete, cum ar fi combinaţia dintre muzică şi zgomotele din natură

alcătuiască un plan general sau să enumere secvenţial etapele necesare pentru a ajunge la soluţie

Extrem de organizaţi şi putând duce o sarcină până la sfârşit.

Preferă să înveţe stabilind orare şi termene stricte

Citind, înregistrează vizual fiecare cuvânt, în ordine, şi îşi pot aminti materialele atunci când sunt întrebaţi.

Unii dintre ei sunt realmente enciclopedii ambulante.

Pentru accelerarea lecturii, trebuie să vizualizeze cuvintele şi detaliile pe care le citesc

Emisfera dreaptă

Preiau informaţia prin ochi şi sunt acordaţi la imagini.

tablouri, grafice, culori, forme, desene, mărimi şi relaţii spaţiale.

Numai după ce au zărit imaginea generală, se pot concentra asupra detaliilor.

Vizualii de emisfera-dreaptă sunt acordaţi la felul cum arată lucrurile şi

Pot simţi negativismul cuiva, furia ascunsă, resentimentul şi sarcasmul. Invers, pot simţi sinceritatea, dragostea şi grija, atitudinile afectuoase şi vor răspunde imediat faţă de persoana cu pricina.

Tehnicile de vizualizare îi ajută să perceapă cele citite şi să-şi îmbunătăţească procentajul de reţinere a detaliilor mărunte, precum şi a cuvintelor abstracte.

Emisfera stângă

Rezolvă puzzle-uri logice şi cu numere, sau probleme matematice. Alţii se pricep la matematica superioară şi la procesele secvenţiale implicate în economie, burse, taxe şi finanţe, şi citesc ziarele şi revistele financiare şi comerciale, urmărind tendinţele bursei şi ale lumii afacerilor

Lucrează secvenţial şi îşi păstrează hârtiile şi actele în ordine.

Gândesc prin rostirea gândurilor cu voce tare şi prin discuţia cu alţii.

Lucrează bine cu date, fapte, cifre şi statistici

îi deranjează dezordinea vizuală.

Sunt atât de conştienţi de felul cum arată lucrurile încât pot deveni distraşi, dacă nu se corectează aspectul vizual disturbant.

Deşi nu-şi păstrează lucrurile în ordine, aranjate liniar, aşa cum fac omologii lor de emisfera-stângă, ei doresc ca ambientul vizual ce-i înconjoară să fie atrăgător şi vor găsi o modalitate prin care să păstreze lucrurile într-un mod atractiv.

Deoarece vizualii de emisfera-dreaptă gândesc şi îşi amintesc de obicei în imagini, au tendinţa de a ridica ochii spre tavan, în stânga sau în dreapta.

Deoarece conştiinţa timpului nu se găseşte în emisfera cerebrală dreaptă, ei încep şi îşi termină treaba conform timpului personal şi cerinţelor proiectului, nu după un grafic orar prestabilit.

precise Sunt sensibili la calitatea exprimării verbale a altor persoane, remarcând greşelile de natură gramaticală şi sintactică, vocabularul redus şi frazele repetitive Ei planifică şi repetă ceea ce vor spune, asigurându-se că frazele le sunt corecte din punct de vedere gramatical, şi că exprimarea este precisă şi clară, cu cuvintele cele mai potrivite. Le place să colecţioneze cuvinte şi-i încântă să le asocieze în moduri interesante. Le plac neologismele şi termenii livreşti, ca şi cuvintele ce sună bine şi asigură nuanţa cea mai apropiată de înţelesul dorit. Atunci când ascultă muzică, auditivii de emisfera-stângă sunt conştienţi de aspectele tehnice şi le analizează conform standardelor lor ridicate, apreciind aranjamentul orchestral sau calitatea vocilor cântăreţilor, ceea ce face din ei excelenţi critici	

muzicali. Dacă nu le va răspunde nimeni, este posibil să înceapă să vorbească singuri cu glas tare. Au nevoie de linişte numai atunci când studiază sau citesc, deoarece muzica, zgomotele sau discuţiile altor persoane îi distrag din a-şi „auzi” propriile gânduri.	

*

Senzitivi-tactili	**Kinestezici**
Caracteristici generale Învaţă folosindu-şi mâinile şi degetele, simţul pipăirii şi reacţiile emoţionale. Sunt sensibili faţă de limbajul asociat comunicării nonverbale, aşa cum sunt mimica feţei unui vorbitor, limbajul corpului, tonul vocii şi starea emotivă, care-i fac de două ori mai conştienţi în privinţa mesajelor altor persoane. pot reuşi o empatie imediată cu alţii Îşi exprimă gândurile, verbal sau în scris. prin termeni specifici	***Caracteristici generale*** Ei nu gândesc în termenii cuvintelor, ci obţin informaţiile intuitiv. Devin extrem de agitaţi dacă sunt siliţi să stea nemişcaţi sau să rămână prea mult timp în acelaşi loc. Este mai bine să li se ofere activităţi de mişcare asociate învăţatului, aşa cum sunt jocurile, exerciţiile sau simulările; atunci, vor fi capabili să se concentreze la fel de bine precum persoanele cu alte stiluri care lucrează în mediul lor favorit. ***Emisfera stânga***

sentimentelor.

Actul scrierii în sine le ajută creierul să proceseze informaţiile

manifestă tendinţa de a-şi organiza însemnările, sau de a alcătui tabele, liste, diagrame sau sinteze.

O dată ce au scris ceva, nu-l vor uita

Emisfera dreaptă

Emisfera stânga

Învaţă secvenţial prin limbajul simbolic al literelor.

cifrelor şi cuvintelor.

Frecvent, ţin în mână un creion sau un pix şi scriu, ceea ce-i ajută să gândească şi să asculte mai bine.

Menţin contact vizual general, pentru a descifra expresia unui vorbitor, pentru ca apoi, când *gândesc,* să privească în jos şi în lateral.

Au tendinţa de a-şi exprima cu precizie propriile sentimente şi pot reuşi o empatie imediată cu alţii.

Adesea, gesticulează din mâini şi de obicei sunt expresivi.

Tactilii de emisfera-

Kinesteziciii de emisfera-stângă gândesc într-un mod organizat şi sistematic şi învaţă prin mişcările muşchilor motori.

Ei trebuie să se mişte mult şi sunt agitaţi atunci când sunt nevoiţi să stea într-un singur loc. Dacă sunt siliţi să rămână aşezaţi prea mult timp, vor începe să se foiască sau să se legene, să dea din picioare, ori chiar să se scoale.

Atunci când li se refuză posibilitatea de mişcare, ei găsesc altă modalitate de exprimare a nevoilor kinestezice, care pot să nu fie productive.

Mulţi kinestezici de emisfera-stângă au o coordonare foarte bună şi îşi pot sincroniza mişcările cu ale altora.

Sunt sistematici şi ordonaţi, şi obişnuiesc să termine sarcina pe care o au, înainte de a trece la alta.

Dacă locul nu le permite să se deplaseze sau dacă nu sunt angajaţi în nicio activitate orientată spre acţiune, kinesteziciii de emisfera-stângă se vor simţi stingheri şi

stângă dobândesc idei noi sub forma intuiţiilor sau impresiilor, iar apoi concep abordarea pas-cu-pas pentru a le pune în aplicare.

Se pot trezi în toiul nopţii cu o idee şi trebuie s-o scrie imediat.

Sunt extrem de motivaţi şi îşi folosesc logica şi capacitatea de a-şi exprima sentimentele în cuvinte care-i conving pe alţii de ideile lor.

La seminarii sau prelegeri, pot lua multe notiţe, în mod liniar, secvenţial, dar după aceea nu vor mai avea

nevoie să le consulte.

Mulţi gândesc şi ascultă mai bine dacă mâzgălesc, dacă desenează sau dacă ţin ceva în mâini.

Pentru a învăţa, tactilii de emisfera-stângă trebuie să se folosească de hârtie, caiete, jurnale, registre, creioane, pixuri, stilouri, markere, acuarele, materiale de modelat, jocuri

de masă, calculatoare, echipamente sportive ce implică întrebuinţarea plictisiţi, deoarece n-au ce face acolo.

Elevii kinestezici de emisfera-dreaptă învaţă prin mişcarea muşchilor motori în mod creativ, imaginativ, liber şi nestructurat.

Emisfera dreaptă

Nu toţi kinestezicii de emisfera-dreaptă sunt sportivi. Există multe alte activităţi ce implică mişcarea. Pentru ei, mişcarea poate fi o deplasare în propria lor minte, de la un

subiect sau un proiect la altul

Kinestezicii de emisfera-dreaptă se pot gândi simultan la mai multe lucruri şi pot derula simultan mai multe proiecte.

Lucrează în mod impulsiv, rapid, dorind să vadă imediat rezultatele, pentru a putea trece la altă activitate. În graba de a termina un proiect, este posibil să nu se preocupe dacă realizarea părţilor componente a fost perfectă.

Unii kinestezici de emisfera-dreaptă iau ideea, efectuează câteva

mâinilor, instrumente muzicale etc.

Detaliile vizuale şi auditive pot fi reamintite dacă sunt asociate unei emoţii, sau unei senzaţii specifice de tip olfactiv, gustativ sau senzitiv.

Atunci când copiii tactili învaţă să vorbească, iubirea părinţilor exprimată prin vorbe îi ajută să reţină cuvintele.

Ei au nevoie de sentimente pozitive pentru a se concentra, altfel se pot bloca.

Dacă nu se simt

confortabil din punct de vedere emoţional, tactilii de emisfera-stângă folosesc limbajul într-o modalitate organizată, clară, pentru a-i chestiona pe ceilalţi despre ceea ce simt într-adevăr, bazându-se pe tonurile vocii lor, şi discută în vederea reglementării situaţiei.

Ca să accelereze cititul, tactilii de emisfera-stângă trebuie să asimileze ceea ce se întâmplă. Ei trebuie să simtă ce descriu cuvintele, precum şi sentimentele personajelor. investigaţii preliminare şi trec la alt proiect. Rămâne ca persoanele orientate spre detalii din jurul lor să

preia componentele şi să termine treaba respectivă.

Fiind orientaţi spre atingerea obiectivului, kinestezicii de emisfera-dreaptă deţin capacitatea de a rezolva lucrurile abordând mai multe proiecte simultan

Sunt genul de persoane care, la un moment dat, vor face ceea ce simt că au chef.

Pot să asigure continuitatea muncii şi să fie o sursă de creativitate şi imaginaţie, deşi ceilalţi trebuie să accepte faptul că le lipseşte o conştiinţă a timpului.

Pe cât de des întârzie dimineaţa la serviciu, pe atât de des pot absorbiţi de un proiect.

Kinestezicilor de emisfera-dreaptă le place să fie alături de alţi oameni atunci când execută ceva ce nu necesită prea multă conversaţie

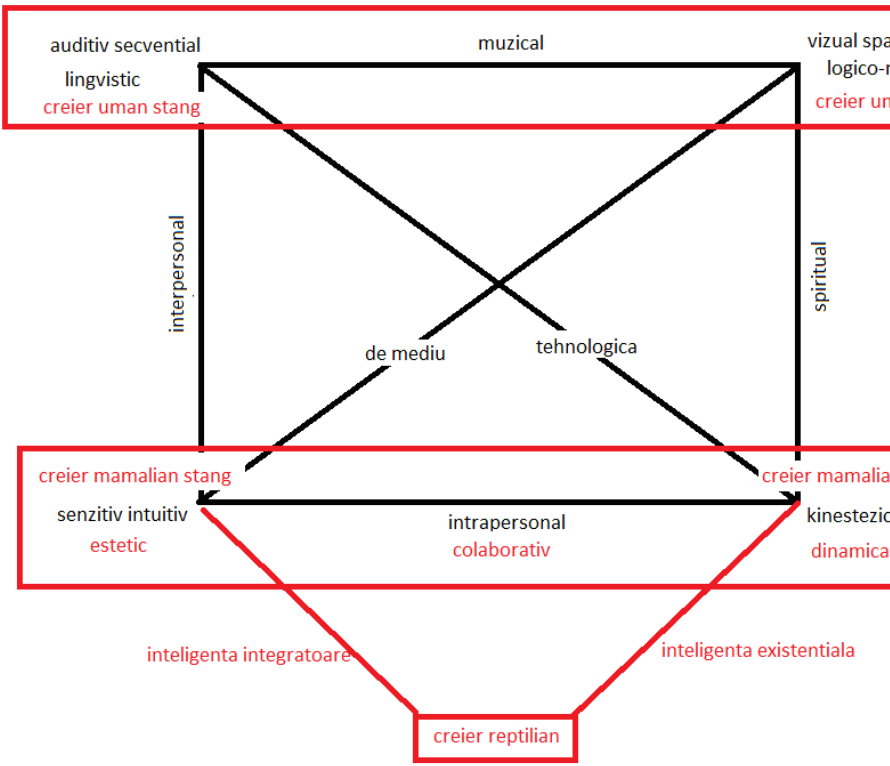
Atunci când vorbesc, folosesc cuvinte scurte, de

Se plictisesc dacă nu se pot identifica emoţional cu materialul pe care-l citesc. Practic, ei îşi pot aminti tot ceea *ce* au citit, dacă au posibilitatea de a transpune lectura într-un sentiment. Ceea ce nu transpun în sentiment se poate pierde. Manifestă tendinţa de a fi structuraţi şi organizaţi în ceea ce fac. Ei oferă soluţii clare, practice, pas-cu-pas. Elevii tactili de emisfera-dreaptă sunt indivizi sensibili, care au tendinţa de a gândi global. Tactilii de emisfera-dreaptă gândesc cu inima. Ei dobândesc intuitiv idei şi informaţii noi. Sunt pasionaţi de aceste idei şi pot fi foarte convingători când le transmit altora fapte în mod impulsiv. Deoarece nu trebuie să gândească în termenii cuvintelor, ci numai ai ideilor, sunt capabili să înţeleagă repede informaţiile noi fiindcă pot cuprinde instantaneu tabloul general.	acţiune, şi trec repede la subiect.

Prin intermediul intuiţiei, în câteva clipe pot să priceapă esenţa unei prelegeri de două ore. Unii tactili de emisfera-dreaptă îndrăgesc jocurile şi sporturile care implică întrebuinţarea mâinilor.	

vizual de emisfera-stângă, vizual de emisfera-dreaptă, auditiv de emisfera-stângă, auditiv de emisfera-dreaptă, tactil de emisfera-stângă, tactil de emisfera-dreaptă, kinestezic de emisfera-stângă sau kinestezic de emisfera-dreaptă.

O descriere mai sintetică poate fi relevată prin utilizarea teoriei inteligentelor multiple a lui Gardner, ce poate fi schematizată după cum urmează.



Dimensiunile caracteristice ale psihicului uman pot fi configurate după cum urmează

Caracteristici distinctive generale	**Elevi vizuali**	**Elevi auditivi**	**Elevi tactili**
Recepta rea informaţiilor	Prin văz, folosind material e vizuale, sau urmărind	Prin auz, vorbind. citind cu glas tare. discutând sau	Prin senzaţiile pielii, prin pipăit, prin folosirea mâinilor

	demonstraţii În direct	procesând gândurile cu glas tare	şi degetelor, prin percepţii (fizice sau emoţionale)
Sensibilitatea faţă de ambient	Sensibili faţă de ambientul vizual; necesită ambient atractiv; sunt distraşi de dezordinea vizuală	Au nevoie permanent de stimuli auditivi; când în jurul lor este linişte, vor produce propriile lor sunete. fredonând, cântând. fluierând sau vorbind cu sine, cu excepţia cazurilor când studiază şi au nevoie de linişte, sau pentru a acoperi distragerile auditive cauzate de alţii	Sensibili faţă de senzaţiile fizice, atât personale, cât şi ale altora; conştienţi de modalităţile de comunicare nonverbală, cum sunt expresiile faciale, limbajul corpului şi tonurile vocii; descifrează mai bine sentimentele altor persoane decât cuvintele acestora; nu pot

			alunga negativismul şi sentimentele altora pentru a se concentra asupra muncii
Ce remarcă la întâlnirea cu o persoană necunoscută	Chipul persoanei. hainele şi aspectul general	Numele persoanei. sunetul vocii, felul cum vorbeşte şi ce anume spune	Modul cum se simt în prezenţa respectivei persoane
Mişcarea ochilor (Observaţie: Descrierile mişcărilor ochilor sunt *în general adevărate* pentru fiecare stil de învăţat, dar există numeroase excepţii, datorate influenţelor	Când se gândesc, tind *să* ridice *ochii spre* tavan; când ascultă, au nevoie de contact vizual cu vorbitorul şi doresc ca aceia care-i ascultă pe ei să asigure de	Tind să privească în *stânga şi în dreapta, în* direcţia urechilor lor. având doar scurte contacte vizuale cu Interlocutorii	Tind să privească *Interlocutorii, pentru a le* descifra expresiile faciale şi limbajul corpului, dar ascultă cel mai bine atunci când ţin ochii în jos şi privesc în depărtare

culturale şi sociologice, influenţelor din familie şi trăsăturilor de personalitate. Cercetăr ile recente investighează diferite mişcări ale ochilor asociate momentelor când utilizăm memoria pe termen lung ori **pe cea pe termen scurt.)**	asemenea contactul vizual		poziţia ochilor pentru procesar ea la nivel emoţion al
Vorbire a	Descriu elementele vizuale, cum ar fi culoarea , forma. mărimea şi aspectul general	Descriu sunetele. vocile, muzica, efectele sonore şi zgomotele din fundal; reproduc ceea ce s-a spus	Descriu confortul personal. senzaţiil e fizice şi emoţiile; se exprimă folosind mişcăril e mâinilor şi comunic

			area nonverbală
Memoria	Memorie bună în privinţa aspectului vizual al ambientului. al textelor scrise sau al desenelor	Memorie bună pentru dialog, muzică şi sunete	Memorie bună pentru evenimentele legate de sentimente şi senzaţii fizice, precum şi pentru ceea ce este legat de gestica mâinilor

Emisfera stângă	**Emisfera dreaptă**
Controlează mişcarea părţii drepte a corpului: mâna dreaptă, piciorul drept etc.	Controlează mi stângi a corpului: mâna stângă, pici
Receptează imput senzorial şi tactil de la partea dreaptă a corpului, inclusiv de la mâna dreaptă	Receptează impu tactil de la partea stângă a corpului mâna stângă
Procesează limbajul simbolic: litere, cifre. cuvinte, limbaj, idei, concepte	Procesează perce concrete: Imagini, sunete senzoriale lipsite de cuvinte, sau înso

	ce au puternice asociaţii senzorial
Comunicare verbală	Comunicare descifrează mimica *facială,* limbaj tonurile vocii şi sugestiile emoţion
Ordine pas-cu-pas, liniară, secvenţială	Simultan, global, t
Temporală: Percepe ordinea temporală (deoarece deţine o ordine pas-cu-pas, liniară. secvenţială)	Nontemporală: ordinea temporală (deoarece nu de pas-cu-pas. liniară, secvenţială
Analizează prin descompunerea în părţi componente	Sintetizează pri părţilor componente într-u
Învăţarea se face de la parte spre întreg	Învăţarea se face spre parte
Relaţii vizual-spaţiale slabe	Relaţii vizual-sp aranjare de cuburi, obiecte tridimensionale
Ascultă mai mult cuvintele decât nuanţele emotive ale glasului	Percepe emoţiile a
Muzică: aspecte secvenţiale, liniare, cronometrate ale producerii muzicii, analiza muzicală	Muzică: fredonat aprecierea integrală sintetizarea diferitelor tot
Creativă cu materialele existente	Creativă prin în lucruri ce nu există inventivitate, imaginaţie
Este sensibil la ritmuri	Este sensibil la ar

Dimensiuni naturale umane
Senzorială:
văz, auz, olfactiv-gustativ-tactil, intern-chinestezic

Memorare

Memorarea formelor şi patternurilor, memorarea conţinuturilor simbolice verbale, memorarea stărilor de spirit şi a trăirilor sau senzaţiilor, memorarea acţiunilor dinamice

Procesare

De la întreg la parţi în tablou general, de la parţi la întreg secvenţa cu secvenţa, temporara-existenţială, spaţial-dinamica

Dimensiuni solicitate de societate

Energetică

Dinamism şi hiperexcitabilitate motorie, afectivă, artistică, intelectuală, imaginativă, senzuală.

Adaptativă

Pentru acţiunile ce ar fi mai lesne îndeplinite de emisfera cerebrală dreaptă, ei folosesc funcţiile de emisferă-dreaptă. Invers, pentru acţiunile mai uşor abordabile de emisfera cerebrală stângă, o folosesc pe aceasta. Astfel, asemenea persoane învaţă cu uşurinţă în orice mediu, indiferent dacă este de emisferă dreaptă sau stângă.

Simţul temporal: Gânditorii integraţi conştientizează timpul. Ei se pot ascunde în emisfera cerebrală dreaptă, nebăgând în seamă scurgerea timpului, sau pot fi foarte stricţi în privinţa graficului temporal, atunci când comută la funcţiile emisferei cerebrale stângi. În felul acesta, pot de asemenea opta dacă vor trăi după un program riguros, sau se vor pierde în atemporalitate. Graţie experienţei, ei învaţă ce situaţii necesită sau nu apelarea la simţul timpului. Relaţiile vizual-spaţiale: Emisfera cerebrală dreaptă oferă gânditorilor integraţi capacitatea de a trata relaţiile vizual-spaţiale cu o bună percepere a culorilor, formelor şi configuraţiilor. Ei conştientizează relaţiile

spaţiale dintre oameni şi obiecte. Având capacităţi în ambele emisfere cerebrale, aceşti indivizi pot simţi că în interiorul lor există două personalităţi ce se iau la întrecere pentru a ocupa locul întâi… Doresc să facă atât de multe, să întâlnească atâţia oameni şi să ajungă în atâtea locuri încât nu reuşesc să facă tot ceea ce intenţionează.

Evolutiva

Înţelegerea lumii: Elevii integraţi pot gândi atât în termenii simbolurilor şi limbajului, cât şi în cei ai experienţelor senzoriale. Gânditorii integraţi stochează informaţiile atât simultan, **cât şi** într-o manieră pas-cu-pas. Ei pot înţelege dintr-o privire tabloul de ansamblu, pentru **ca** apoi să revină şi să-i completeze detaliile secvenţial.

Comunicarea: Gânditorii integraţi pot „asculta" prin ambele emisfere cerebrale. Astfel, ei aud cuvinte *şi* în acelaşi timp percep aluziile non-verbale. În felul acesta, sunt mai conştienţi în privinţa celor ce se petrec în jurul lor decât cei care receptează informaţii prin intermediul unei singure emisfere cerebrale. Gânditorii integraţi evaluează atât înţelesul cuvintelor rostite, cât şi înţelesul ascuns exprimat de tonul vocii, de mimica facială sau de limbajul corpului vorbitorului.

Sinteza şi analiza: Indivizii integraţi **se** pot deplasa fără dificultate de la analiză **la** sinteză. Ei pot descompune o idee sau un proces în părţile componente, pentru ca apoi să le reasambleze în acelaşi mod sau într-un chip nou. Caracteristica aceasta îi ajută să devină inventatori şi creatori ideali. Sunt experţi în descoperirea de noi soluţii pentru probleme, în crearea de gadgeturi sau invenţii, în descoperirea de modalităţi noi pentru a crea în artă sau de a privi lumea. Ei îşi pot privi analitic noile sinteze, pentru a le putea testa şi examina, în căutare de erori pe care să le corijeze. Pot vedea sinteza generală şi-i pot analiza componentele, ca să se asigure că nu au neglijat niciunul

dintre aspectele unui produs sau proiect.

Unul dintre cele mai importante avantaje de a folosi în mod integrat ambele emisfere cerebrale se află în domeniul descoperirilor, invenţiilor şi creaţiei. Emisfera cerebrală dreaptă poate crea noi forme de artă, poate face descoperiri ştiinţifice şi invenţii, iar emisfera stângă deţine capacitatea de a le comunica lumii prin intermediul limbajului.

Există persoane care pot crea lucruri noi, însă care nu ştiu cum să le transmită altora. Astfel, este posibil ca lucrurile respective să dispară odată cu ei. Foarte importantă este însă capacitatea de a-şi transpune creaţiile sau invenţiile în limbaj, pentru a-i ajuta pe alţii să le înţeleagă, scris sau verbal, într-o modalitate secvenţială, logică, pentru ca respectivii să le poată continua. De aceea, persoanele integrate pot aduce omenirii contribuţii importante, care să fie înţelese şi utilizate de alţii.

Dezvoltarea asincrona a caracteristicilor mentale, şi salturi de vârsta intelectuala mult peste vârsta biologica.

Dezvoltarea devreme a unui vocabular complex şi a scrierii şi citirii.

Dezvoltarea devreme a capacităţii de gândire şi construcţie abstracta.

Utilizarea devreme a analizei de situaţii şi a independentei şi autonomiei în decizii şi înţelegere.

Concentrarea intensa asupra obiectului de interes.

Dialogul preferenţial cu personaje mai vârstnice şi mai experimentate.

Preferinţa pentru noutăţi şi curiozitate nemărginita fata de nou.

Motivare intrinseca pentru învăţare

Dimensiuni spirituale atinse de religiile europene sau asiatice

Europene

Înţelepciune

Armonie

Echilibru

Asiatice

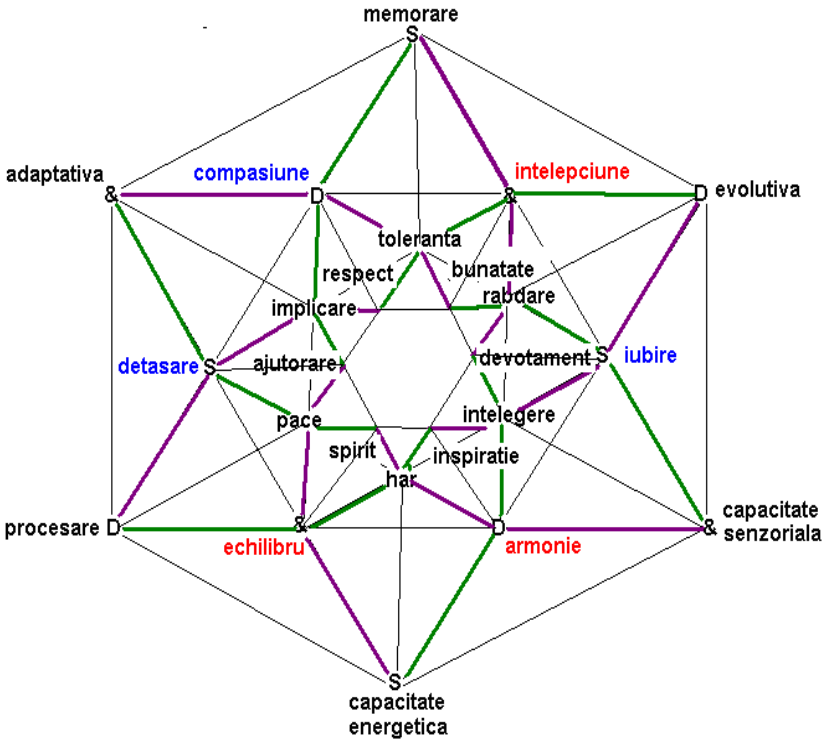
Detaşare

Compasiune

Iubire

Apare necesitatea integrării dimensiunilor spirituale în proiectarea curriculei. Aceasta se poate face prin configurarea vectorilor orientabili şi a polarităţilor dimensiunilor de gândire urmărite. Astfel avem următoarea lista de polarităţi ce permite orientarea tehnicilor didactice şi a conţinuturilor astfel încât să corespundă cu caracteristicile naturale ale elevilor

Memorare-toleranta
Înţelepciune-bunătate
Evoluţie-răbdare
Iubire-devotament
Capacitate senzoriala-înţelegere
Capacitate energetica-har
Procesare-pace
Adaptare-implicare
Compasiune respect



Memorare-toleranta

O educaţie toleranta la stilul de învăţare al elevilor ce permite memorarea specifică a informaţiilor

Înţelepciune-bunătate

O educaţie în care se cultiva bunătatea orientată cu înţelepciune

Evoluţie-răbdare

O educaţie orientată spre evoluţia copiilor făcuta cu răbdarea de a trece peste dificultăţile specifice

Iubire-devotament

O educaţie în care se cultiva iubirea cu devotament

Capacitate senzoriala-înţelegere

O educaţie în care exista înţelegere asupra capacităţilor senzoriale ale elevilor

Capacitate energetica-har

O educaţie în care se înţelege starea de supraexcitabilitate ce permite atingerea stării de flow şi a harului

Procesare-pace

O educaţie în care se cultiva procesarea informaţiilor orientată către cultivarea şi menţinerea păcii

Adaptare-implicare

O educaţie în care se cultiva adaptarea la noi situaţii în mod activ prin implicarea în rezolvarea problemelor existente

Compasiune respect

O educaţie în care compasiunea fata de ceilalţi se îmbina cu respectul fata de om, natura, cultura, sau destin

Dezvoltarea diferitelor caracteristici ale personalităţii umane depind nu doar de factorii genetici şi de mediu ci şi de etapele de vârstă psihologică ce nu coincid cu etapele de vârstă biologică ale copiilor. La diferite etape de vârstă apar caracteristici noi diferite generate de vechile caracteristici. Astfel vârstele mentale pot fi de asemenea conectate cu mecanismele dezintegrării pozitive descrise de Dabrowski

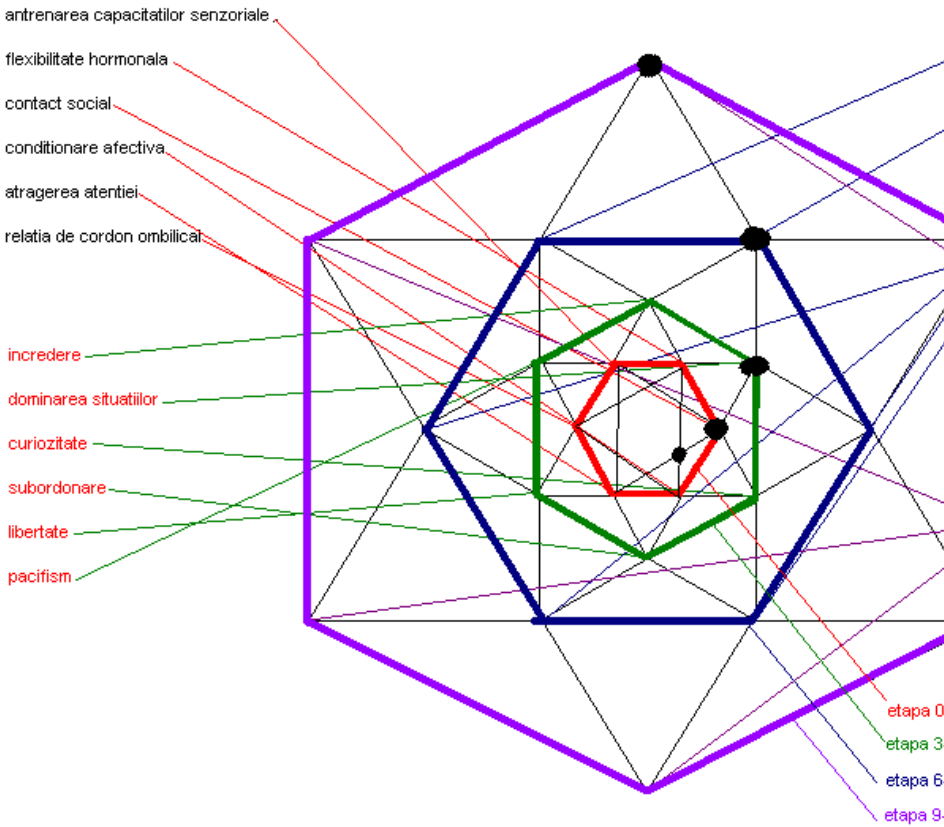
Etapele de vârsta

Dezvoltarea omului pe etape de vârsta se face cu o ciclicitate de aproximativ trei ani în care se modifica nivelul de dominare a unei emisfere cerebrale asupra celeilalte emisfere cerebrale.

Aceasta produce efecte diverse, printre care reluarea la aproximativ trei ani a stadiului de dezvoltare a personalităţii dezvoltat pe emisfera ce a recâştigat poziţia superioara, ceea se traduce prin modificarea comportamentului. Astfel persoana are din nou tendinţa unui comportament mai juvenil pe o perioadă de readaptare, de asemenea are tendinţa de schimba total

modul de gândire, devenind mai creativ dacă a fost mai tipicar înainte sau invers. În cadrul acestui interval de trei ani dominat de o emisfera cerebrala exista suetape în care se vede cum se modifica în mod specific anumite caracteristici în funcţie de dominanta unei emisfere.

În figurile de mai jos se poate vedea cum se generează noile caracteristici de vârsta corespunzătoare noii etape, plecând de la caracteristicile vechii etape.



Astfel la vizuali motivaţia va deriva în prestigiu, pe când la secvenţiali promovarea va deriva în stabilitate

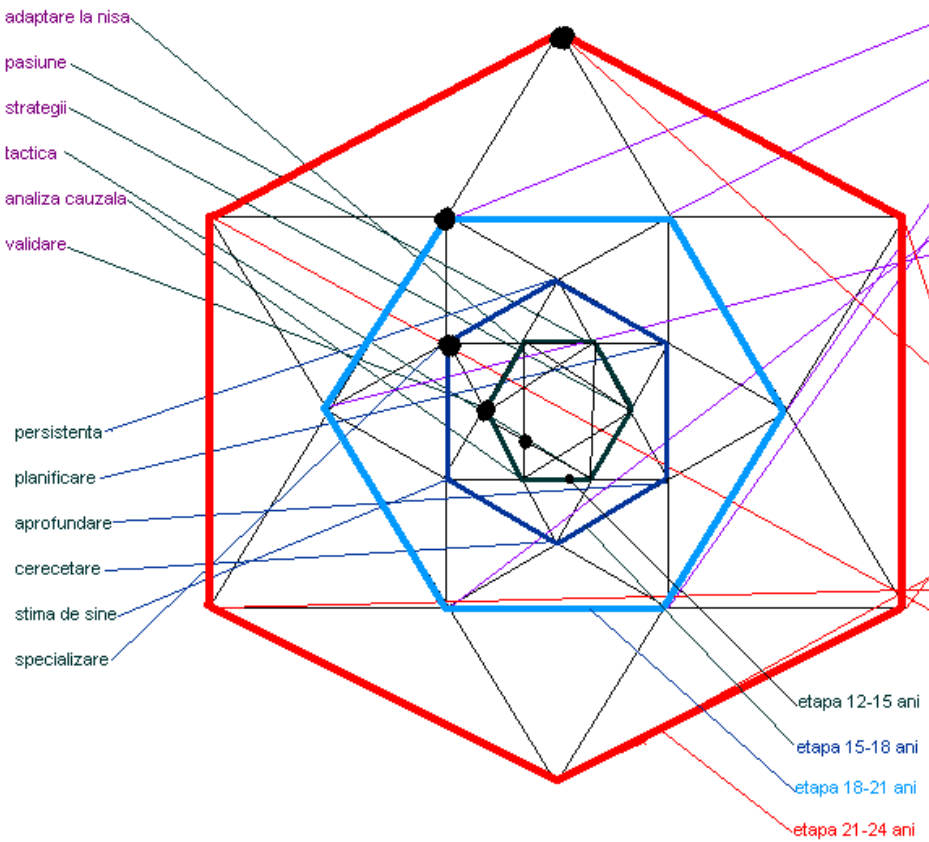


Figura 1 dezvoltarea pe caracteristici de vârsta

Un detaliu important în înţelegerea evoluţiei gândirii conceptuale a copiilor este dat de structura de informaţii a emisferelor cerebrale dominante. Astfel pentru vizualii spaţiali exista tendinţa de evoluţie conceptuala ce se vede prin rotaţia pe dreapta a figurilor, la auditivi secvenţiali fiind specifica rotaţia pe stânga.

În tabelul de mai jos urmărim pe verticala modificarea caracteristicilor la vizual spaţiali odată cu trecerea la alte etape de vârsta:

Vi					

zuali spaţiali					
0 – 1	Capacitate senzoriala (sensibilitate)	Flexibilitate adaptativă	Contact social (cunoaştere)	Condiţionare afectiva	T s motric
1 – 2	Imitaţie, experimentalism şi curiozitate	Citire.	Motricitate	Comportamentul social şi de adaptare	A erea atenţi
2 – 3	Imaginaţie	Motricitate	Învăţare	Generozitate	A ivitate
3 – 4	Încredere imitarea şi copierea	Dominare agresivitate	Curiozitate	Subordonare comportamentul social	tate motric
4 – 5	Religiozitate	Cunoaştere	Comportament social	Achiziţia raţionamentului intuitiv	operir binelu răului
5 – 6	Jocul simbolic	Înţelegere	Etica sociala	Agresivitate	ajul, scrier
6 – 7	Prestigiu	Carisma	Iniţiativa	Observaţie	ta
7 – 8	Iniţiativa	Observarea semnificati	Nesiguranţa	Precizie eficienta	onsab e

		vului			
8 – 9	Motivaţie	Experimentalism	Leadership	Analiza laterala	rări directe
9 – 10	Personalitate	Modele de viaţă	Reglementare	Caracteristici psihologice diferenţiate	i pers
10 – 11	Conduita	Armonia	Competiţia	Concreteţea	rdona
11 – 12	Adaptare la nişa	Profesionalism	Relaţiile de ordonare	Operarea abstracta	ficare
12 – 13	Neîncredere în forţele proprii	Ierarhii	Planificare activităţi	Taxonomii	area alianţ
14 – 17	Dezvoltarea intelectuală	Operarea în viitor	Operaţii formale	Argumentare logica	naţie
18 – 21	Ambiţie	Orientare de cariera	Eficientizare	Profesionalizare	rmant
21 – 24	Promovare	Valorificarea şanselor	Creşterea nivelului de expertiza	Învăţare continua	itmiza reacţi

Informaţii necesare proiectării de curricula

specifica vârstei

Primul an de viaţă

Dimensiuni: sensibilitate, tonus şi motricitate, cunoaştere

Caracteristici perioada 0 – 3 ani

1. Capacitate senzoriala (sensibilitate)
2. Flexibilitate adaptativă 1 x 2 x
3. Contact social (cunoaştere)
4. Condiţionare afectiva
5. Atragerea atenţiei (tonus şi motricitate) bx bx 3 x
6. Relaţia de empatie cu alţii

5 x 4 x

Sensibilitatea

— Vederea: urmăreşte un obiect dintr-o poziţiei laterală

— Auzul: reacţionează la sunete vibrante

— Vorbirea: scoate mici gângureli.

2 luni

— Vederea: întoarce capul după un obiecte în mişcare

— Auzul: reacţionează la sunete vibrante

— Vorbirea: gângureşte, scoate sunete prelungite

3 luni

— Vederea: capul după un obiecte în mişcare

— Auzul: se întoarce pentru a-l privi persoana ce-i vorbeşte

— Vorbirea: gângureşte prelungit şi râde mult

5 luni

— Vorbirea: ţipă de bucurie şi râde, jucându-se

6 luni

— Vorbirea: ţipă de bucurie şi râde, jucându-se

7 – 8 luni

1. Sensibilitatea
— Vorbirea: emite unele silabe clare

Mişcarea corporală

2. Mişcarea corporală
— Poziţia: uşor sprijinit, se ţine în poziţie şezând
— Mişcarea corporală: întinde mâna către o jucărie ce i se oferă
— Îndemânarea: apucă un cub, dacă îl atinge, şi ridică jucăria

2 luni

— Tonusul: îşi ridică capul stând în şezut
— Poziţia: îşi ridică capul şi umerii stând pe burtă
— Mişcarea corporală: se întoarce în lateral
— Îndemânarea: apucă un cub, dacă îl atinge, şi ridică jucăria

3 luni

— Tonusul: îşi ţine bine capul drept în poziţie şezând
— Poziţia: de pe burtă, se ridică sprijinindu-se în

mâini
— Mişcarea corporală: scutura jucăriile
— Îndemânarea: trage de cearşaf sau de prosop

4 luni

— Tonusul: ţine bine capul drept în poziţie şezând
— Poziţia: culcat pe burtă, îşi ridică corpul, când îl iei de mână
— Mişcarea corporală: pipăie şi scutură obiectele
— Îndemânarea: mişcă mâna către obiect

6 luni

— Poziţia: stă în şezut şi se rostogoleşte
— Mişcarea: pipăie şi scutură obiectele
— Îndemânarea: manevrează şi urmăreşte cu privirea obiectele

7 luni

— Poziţia: stă fără sprijin în poziţie şezând
— Mişcarea corporală: se joacă cu ambele mâini cu jucăriile
— Îndemânarea: manevrează cu mai multă îndemânare obiectele

8 luni

— Poziţia: dacă-l tragi uşor de mâini se ridica în şezut
— Mişcarea corporală: se dă de-a rostogolul şi manevrează obiecte diverse
— Îndemânarea: poate manevra un singur obiect o dată

Cunoaşterea

1 luna

— Priveşte adulţii fără să plângă
— Se manifestă când îi este foame

2 luni

— Zâmbeşte când i se zâmbeşte
— Îşi recunoaşte mâinile
— A lumii: priveşte şi recunoaşte biberonul

4 luni

— Gângureşte când i se vorbeşte
— Îşi recunoaşte corpul
— Priveşte atent diferite obiecte

5 luni

— Zâmbeşte la imaginea din oglindă
— Începe să-şi coordoneze mişcările
— Îşi manevrează diferite părţi ale corpului

6 luni

— A celorlalţi: recunoaşte chipurile familiare
— Îşi manevrează veşmintele
— Examinează diferite obiecte lovindu-le

7 luni

Îşi duce picioarele la gură; şezând, mângâie imaginea proprie din oglindă examinează diferite obiecte cu interes

8 luni

— Se joacă de-a cucu-bau
— Da jos prosopul de pe cap
— Caută obiecte căzute

Adaptarea la mediu

— Aruncă înapoi o minge aruncată
— Începe să aprecieze forma şi a numărul obiectelor. Introduce un obiect în gaura de aceeaşi formă
— Mâzgăleşte hârtia cu creionul.
— Caută să atragă atenţia asupra sa făcând ghiduşii
— Înţelege stările afective ale celorlalţi
— Se amuză la situaţii caraghioase
— Ajuta mama când îl îmbracă
— Manifestă sentimente diverse
— Este atent la muzică ritmică.
— Arată că-i este foame prin manevrarea lingurii şi farfuriei.

AL DOILEA AN DE VIAŢĂ

1 Capacitate senzoriala Imitaţie, experimentalism şi curiozitate
2 Flexibilitate adaptativă Citire, Limbajul
3 Contact social, Motricitate 1 x 2 x
4 Condiţionare afectiva Comportamentul social şi de adaptare
5 Atragerea atenţiei, Agresivitate bx 3 x
6 Relaţia de empatie cu alţii înţelegere
5 x 4 x

Motricitate vârsta motricităţii

„La 13 luni, face primii paşi.
Mers lateral: 16, 5 luni.
Mers cu spatele: 16, 9 luni.
Copilul se ţine într-un picior dacă este ajutat: 19, 9

luni.

Copilul urcă scara dacă este ajutat: 20, 3 luni.

Copilul coboară scara dacă este ajutat: 20, 5 luni.

Urcă scara singur, cu pauze: 24, 3 luni.

Coboară scara singur, cu pauze: 24, 5 luni.

Pe la 15 luni, copilul mânuieşte obiecte tot mai complicate: deschide o carte, pune un obiect într-altul mai larg etc”. Dumitrana M. (2007)

„— Copilul face progrese în controlul postural.

— A dobândit un echilibru mai bun.

— Are o flexibilitate mai mare a încheieturilor, astfel că merge bine şi chiar aleargă.

— Poate urca şi coborî scările, poate sări de pe ultima treaptă.

— Dă cu piciorul în minge atunci când i se cere.

— Îi place să danseze, să sară, să bată din palme.

— Are o mai mare capacitate de apucare şi manipulare a obiectelor”. Dumitrana M. (2007)

Comportamentul adaptativ

se concentrează şi memorează mai uşor recunoaşte jucăriile care lipsesc identifică multe imagini, deosebeşte albul de negru, dar nu cunoaşte culorile simte diferenţa între unu şi mulţi

— Pune trei cuburi unul peste altul (turnul) sau trei cuburi unul lângă altul (trenul).

Dezvoltarea mintală, cea motrică şi limbajul incipient sunt interdependente.

Înţelegere

c) însuşirea vorbirii la 2 ani, vocabularul copilului conţine cam 200 – 250 cuvinte.

Apare jocul simbolic: un băţ poate fi un obiect sau un

personaj. Apar jocurile de rol, în care copiii se joacă de-a diverse personaje

Imitaţie, curiozitate şi experiment

La 15 luni
— Aruncă jucăriile pe jos.
— Pune un cub peste un altul.
— Încearcă să deseneze pocnind un creion pe hârtie.
— Place să se uite pe fereastră când călătoreşte

La 18 luni
— Imită adulţii
— Construieşte un turn din câteva cuburi
— Se uită la imaginile dintr-o carte, numindu-le
— Se uită pe fereastră

La 2 ani
— Potriveşte jucăriile una cu alta.
— Îşi foloseşte braţele cu mai mare abilitate.
— Priveşte obiectele în mişcare.
— Construieşte din cuburi, vertical ori orizontal, folosind o varietate de cuburi.

Agresivitate

La 2 ani şi 6 luni
— Manipulează obiectele cu bruscheţe.
— În desen foloseşte linii drepte, puncte şi curbe.
— Îi place să folosească degetele când pictează sau modelează.
— Poate identifica pietrele kilometrice pe un drum
— Nu este agresiv decât accidental
— Intră în conflict cu copiii pentru jucării.
— Face dezordine prin casă, fără să distrugă lucrurile de regulă

— Are accese de furie, determinate în special de mamă.

— Muşcă, loveşte, dă cu piciorul, mai ales pentru jucării

— Distruge obiectele

— «Fură» obiecte de la altul şi loveşte necunoscuţi

— Se teme de sunete puternice

Citire Limbajul

La 18 luni

— Arată cu degetul imaginile dintr-o carte.

La 2 ani

— Denumeşte ceea ce vede în pozele din carte.

La 2 ani şi 6 luni

— La 18 luni, copilul doarme doar cu un obiect familiar

— La 2 ani devine posesiv cu lucrurile. Îi place îmbrăcămintea proprie, mai ales pantofii. Nu împartă lucrurile cu altcineva. Utilizează cuvinte ce implică trecutul, prezentul şi viitorul.

— Înţelege când i se spune «jos» sau «sus

Limbajul

Copilul ascultă cuvintele cu o atitudine calitativ nouă: le repetă, începe să asocieze acţiunea cu vorbele (de exemplu, dă mingea atunci când i se spune), învaţă câteva cuvinte noi. În dezvoltarea limbajului, ceea ce se manifestă pregnant la copil este reciprocitatea socială (schimburile verbale).

— La 15 luni, are un vocabular activ de 4 – 5 cuvinte.

— La vârsta de 2 ani, ajunge la un număr de cuvinte situate între 12 şi 1.000.

— La 2 ani şi 6 luni, limbajul devine un instrument util pentru copil.

Dezvoltarea se observă atât la nivelul vocabularului activ, cât şi în structura expresiilor verbale, care devin tot mai corecte din punct de vedere gramatical. Limbajul începe să devină mijloc de comunicare nu numai a unor idei, dar şi a unor sentimente, plângeri, laude, povestiri; Limbajul devine instrument pentru înţelegerea cauzelor, vehicul pentru probleme şi idei, baza pentru gândire critica.

Când vorbeşte despre sine, nu mai foloseşte pronumele personal, ci prenumele. Când este strigat, înţelege mai bine dacă e strigat pe nume, decât dacă e apelat cu pronumele. (mai repede înţelege: Mihai, du-te acolo, decât: tu te duci acolo)

Deja se exprima atât intenţia, cât şi faptul: „Mihai mănâncă pâine", poate să însemne ca într-adevăr, el mănâncă, sau că îi e foame şi doreşte să mănânce Apar acum înţelesuri multiple de limbaj. Copilul îngâna cuvinte, repeta ca pe incantaţie. E interesat de povesti în care apar sunete ce pot fi imitate şi de către el.

Poate dezvolta acum şi judecăţi negative: „mărul nu e cuţit", „z nu este y". Gessel considera aceasta ca fiind cea mai importantă achiziţie, adică înţelegerea faptului că între obiecte şi cuvinte exista diferenţa. Cuvântul x corespunde obiectului y şi nu altuia.

Atitudine sociala, atitudine de adaptare

percepe deja identitatea, oarecum fragmentat. Are simţul proprietăţii, „al meu „are înţeles pentru el. Utilizează ezitant pronumele personal, ceea ce arata ca el face distincţie între sine şi alţii. Îşi recunoaşte imaginea din oglinda. Mama este încă perceputa ca parte din sine.

se joacă puţin cu ceilalţi, prefera să se joace solitar şi să relaţioneze sporadic. Atât la fete, cât şi la băieţi, jocul se dezvolta mai ales în direcţia relaţiei mamă-fiu (fiica), prin intermediul păpuşilor. Apare primul fragment de

înţelegere a faptului că el este detaşat de mama. Prin aceasta se accentuează structurarea eului) Începe să înţeleagă relaţia dintre el şi mama.

când este îmbrăcat sau dezbrăcat, copilul este extrem de cooperant. Îşi trage singur ciorapii, nimereşte mânecile. Reuşeşte să mănânce cu lingura, fără a mai împrăştia mâncarea.

Asculta când i se cer lucruri simple. (aduce ziarul)

Afectele se diversifica: rade puternic, arata simpatie, repulsie.

Se simte vinovat când face pe el. Se jenează şi comuta vina pe altcineva, persoana, animal... Mimica sa e însă mult mai acuta decât profunzimea reală a sentimentului de vină.

Percepţia şi vocabularul fiind mai avansate, motricitatea mai rafinata, apare tendinţa de ordonare. De exemplu, dacă are 4 pătrate, el are tendinţa de a le alipi pentru a forma unul mai mare. Se intensifica percepţia formelor.

Poate deja să încastreze pătrate, triunghiuri, cercuri. Nu are încă suficienta coordonare între ochi şi mana, pentru a desena o forma simpla după model (un x, de exemplu) Asistând la executare, el poate trasa, imitând mişcarea.

Poate copia cercul, numai după model. Când i se da o jumătate de imagine, poate recunoaşte întregul. Poate recunoaşte o figura văzând jumătăţile ei, înţelege ce i se cere şi executa.

După părerea lui Gessel, achiziţiile intelectuale se datorează foarte mult dezvoltării limbajului.

Comportament social

Începe o adaptare activa la rigorile mediului. Exista nevoia de aprobare din partea celor din jur. Copilul doreşte să se integreze şi să priceapă. El e acum capabil să

renunţe la o satisfacţie imediata, pentru o promisiune viitoare. Îşi exprima în cuvinte năzuinţele şi problemele.

Apar scurte crize de furie. Sentimente intense (Gelozie, tensiune) se menţin pe mai lunga durata. Are şi tendinţa de a se juca cu alţii, dar prefera încă să fie singur. Începe să înţeleagă să-şi aştepte rândul, accepta aceasta cu plăcere şi îi place să împartă jucăriile cu copii.

La vârsta de 3 ani, are deja o independenta în a observa. Poate să mănânce singur şi îngrijit. Învaţă să se îmbrace, descheie nasturi, şireturi, scoate ciorapii, pantalonii.

Copilul de trei ani

1. Capacitate senzoriala Imaginaţie
2 Flexibilitate adaptativă mişcarea 1 x 2 x
3 Contact social învăţare
4 Condiţionare afectiva Generozitate
5 Atragerea atenţiei Agresivitate bx 3 x
6 Relaţia de empatie cu alţii Limbaj

5 x 4 x

Agresivitate

La 3 ani şi 6 luni
Ameninţări violente („te distrug”)
La 4 ani
Salt de la înălţime de 30 cm
Salt în lungime 30 – 60 cm

Vorbire

Poate învăţa scurte poezii, poate memora o rugăciune.

E posibil să aibă interes pentru şcoala de duminica şi grădiniţa, chiar să-i placă fragmente din liturghie

Până la 2 ani, cunoaşte doar prezentul.

La 3 ani, începe să înţeleagă şi trecutul şi viitorul. Se referă la durata (3 zile), fără a înţelege de fapt ce înseamnă aceasta.

— La 3 ani, poate folosi cuvintele pentru a desemna idei, percepţii, interdependente. Se dezvolta vocabularul, însă neomogen, unele cuvinte sunt utilizate corect şi frecvent, altele şovăielnic. Copilul inventa jocuri în care îşi exersează singur cuvintele, frazele.

Practica jocul dramatic, în care e şi personaj şi povestitor. O face în special din nevoia de a-şi exersa vorbirea şi exprimarea gândurilor.

Apar jocuri cu incantaţii şi rostiri. Este capabil să asculte şi prin aceasta, să înveţe.

Imaginarul

Îl percepe pe Moş Crăciun şi i se pare interesant

La 3 ani înţelege noţiunile de „peste „şi „sub”, mare, lung, înalt şi poate acţiona în funcţie de ele. Poate folosi nisipul umed şi face forme din el.

Spre 3 ani, se exacerbează frica de tip vizual şi spaţial (frica de obiecte care nu sunt la locul lor, frica de strâmbături, frica de mişcări)

Motricitate

28 luni, salt cu picioarele lipite
29 luni şi 6 zile sta singur pe piciorul stâng
29 luni şi 9 zile sta singur pe piciorul drept
30 luni şi 3 zile merge pe vârfuri
31 luni sta pe o scândură în picioare
31 luni şi 9 zile poate merge pe o linie dreaptă, cu

ezitare

32 luni şi 3 zile se da jos singur de pe scaun

35 luni şi 15 zile urca scara

36 luni şi 6 zile merge pe vârfuri 3 metri

La 2 – 3 ani, copilul se complace atât în jocuri dinamice, cât şi în jocuri statice Îi plac materialele de joacă. Devine interesat de posibilităţile motrice.

În desen, se remarca dezvoltarea mişcărilor fixe. Liniile devin mai clare, mai ferme.

Apare o coordonare motorie superioară a muşchilor mici, care permite construcţii de mai multe cuburi (turn de 10 cuburi), plierea unei foi de hârtie pe laturi (dar nu şi pe diagonala)

Cresc coordonarea generală şi cea a muşchilor mari

Ca atare aleargă mai bine, învinge mai uşor inerţia, reuşeşte să rămână într-un picior o fracţiune de timp, alternează picioarele la urcarea treptelor, merge pe bicicleta.

Scriere, vorbire

La 3 ani începe să dorească a place celorlalţi. Executa corect cererile, îi pasa dacă e lăudat sau pedepsit. E capabil de a face ceva ce nu îi place, dacă i se oferă o motivaţie.

La 3 ani şi jumătate, trasează linii cu logica, apoi mâzgăleşte.

poate secţiona linia verticala dacă trasează o cruce are plăcere de a pune chenar foii

Vocabularul lui cuprinde acum câteva sute de cuvinte, pe care le utilizează uneori în propoziţii, alteori, mai curând ca pe onomatopee. Frecventa cea mai mare o au substantivele, apoi numele de acţiuni.

Apar apoi pronumele, (chiar după 2 ani), întâi al meu, mie, tu eu

Altruism

La 3 ani

Împarte jucăriile cu ceilalţi.
Aduce de acasă jucării pentru a le arata altor copii
Poate pune pantofii şi descheia nasturi
Poate urmări imagini dintr-o carte, dându-le înţelesuri
Poate trasa cercul
Trasele la pictura sunt variate
Poate lucra cu lut şi face diferite forme simple
— Îi place să privească maşinării ce funcţionează
Îi place să privească oameni lucrând
Construcţiile din cuburi capătă logică şi ordine

La 3 ani

Se diminuează agresivitatea fizică, fiind treptat înlocuită de limbaj şi de autocontrol
Se enervează mai mult din cauza amestecului celorlalţi în lucrurile lui, decât în activitatea sa fizica.

La 3 ani şi jumătate

Vrea să privească imaginile din cartea din care i se citeşte
Poate să identifice litere
Poate asocia litere cu noţiuni (de ex. A de la albina)
Îi plac cântece cu litere
— poate identifica litere mari din carte cu alfabetul, chiar de la 3 ani

Al patrulea an de viaţă

1. Încredere imitarea şi copierea
2. Dominare agresivitate la
3. Curiozitate religiozitate ba 2 a

1. Subordonare comportamentul social
2. Libertate mişcarea 5 a 3 a
3. Pacifism comportament de adaptare 4 a

Mimarea şi copierea

Poate să deseneze un pătrat

Poate desena unele detalii ale obiectelor

Pictează riguros, dar numai un timp, apoi schimba tema. Contururile sunt grosiere.

Încearcă să taie în linie dreaptă cu foarfeca.

Identifică litere, scrie grupuri de 2 litere, ştie câte litere are cuvântul, îi place să i se scrie numele sau pe desene

Realizează structuri complexe din cuburi, cu forme variate, predominând simetria

Îşi dă seama dacă o litera aparţine numelui sau

Poate scrie unele litere, mare şi grosier

Dispunerea în pagina e aleatorie, literele fiind uneori oblice sau inversate

În mod special fetele, încearcă să-şi scrie numele

Se întâmplă să scrie primele litere, apoi să continue cu semne aleatorii, sau să treacă pe alt rând

În ceea ce priveşte adevărul, vârsta de 4 ani e potrivita pentru abordarea subiectului

Acum, ficţiunea şi realitatea nu sunt foarte distincte, imaginaţia începe să se exprime în cuvinte.

Agresivitate

Din punct de vedere fizic, loveşte, arunca, musca

Verbal: jigneşte, se lauda

Redevine posesiv, atât fata de prieteni, cât şi fata de părinţi. Se lauda cu ce are

Este violent şi nepăsător cu jucăriile

Este agresiv cu alţii şi exclusivist

Arunca vina pe obiecte neînsufleţite

Nu mai doreşte aşa de mult să fie plăcut de alţii şi e mai nepăsător la pedepse se întâmplă să recunoască greşeala începe să înţeleagă rigoarea comportamentului şi necesitatea ei la 4 ani, reuşeşte să cuprindă sensul unei succesiuni de evenimente din ziua respectiva combina cuvinte relative la spaţiu în mod mai clar apare în vocabular cuvântul „moarte”, fără a avea un sens prea clar

Religie

Îl interesează noţiunea de Dumnezeu, pune întrebări. Aceasta intervine mai ales datorită faptului că părinţii răspund ades la întrebările copilului făcând apel la cuvântul Dumnezeu. Întrebările şi discuţiile aferente sunt ades nepotrivite.

are părerea ca părinţii ştiu totul şi pot totul îi place să se roage şi să inventeze rugăciuni, prin asemănare cu cele iniţiale crede în Moş Crăciun reuşeşte să stea liniştit la liturghie, chiar cu plăcere, mare parte din timp muzica din biserica îi place

Mişcările corpului

alergare mai fermă, sărituri în unul sau două picioare, cu oarecare rigiditate. Poate sta într-un picior ceva mai mult timp, poate merge pe o scândură destul de îngusta aruncă mingea cu ceva flexibilitate, poate să coasă pe carton, dacă găurile sunt deja făcute poate să-şi încheie nasturii, sau chiar şi şireturile copiază desene cu mai multă îndemânare decât la 3 ani poate copia o cruce, dar

nu un pătrat

Adaptabilitatea

Referitor la inteligenta crescuta a vârstei, Gessel povesteşte o istorie adevărata:

Un băiat de 4 ani, a fost întrebat, după ce a văzut o poza cu un miel sugând de la o oaie, „ce ia mielul de la mama lui?”

Imediat, copilul a răspuns: „Benzina”.

Dincolo de amuzament, răspunsul este logic şi corect, fiind în legătura şi cu mediul în care trăieşte copilul. Este intuit faptul ca benzina este sursa de energie, ea pune lucrurile în mişcare, deci îl ajuta şi pe miel să se mişte.

Este o dovadă a capacităţii de a generaliza a copilului. La aceasta vârsta.

În această etapă, copilul începe să pună întrebări, e dornic de acumulări. El numără deja până la 4 şi chiar peste, dar în mod mecanic. Poate înţelege conceptul de „unu”, „doi”, sau „mulţi”. După Gessel, la 4 ani, mintea este mai mult preocupate, decât profundă. Lipseşte încă puterea de sinteza, gândirea este mai mult combinatorie.

Se complace în jocuri dramatice, dar rolul nu rezista mult în timp. Are uneori un prieten imaginar.

În desen, sintetizează omul, prin un cerc în loc de cap, două bete ca braţe, doi ochi.

Apare o îmbinare de simboluri şi realitate imaginata literal.

Comportamentul social

apare o îmbinare de sociabilitate şi independenta. Capătă tabieturi, aplomb în afirmaţii, emfaza.

e convins de importanta sa. Nu da seama de acţiunile sale, poate să se îmbrace şi să se dezbrace, să se spele pe dinţi şi să se pieptene, fără prea mult ajutor. Are

mâncăruri preferate, mănâncă singur.

se trezesc curiozităţi noi, îi place să meargă la toaletă împreună cu alţii.

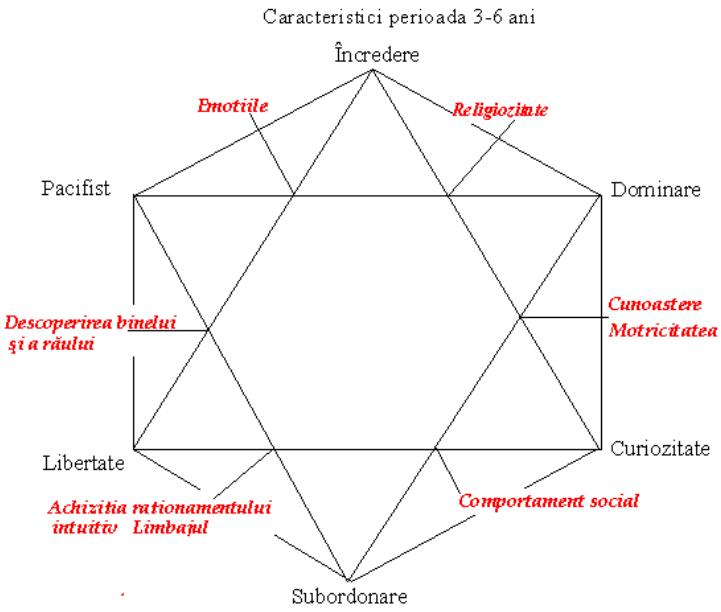
jocul de unul singur nu îl mai satisface. Doreşte să facă cunoştinţe noi, să se joace în grupuri de 2 – 3, îşi împarte jucăriile aduse de acasă. Acţionează cu lipsa de flexibilitate, dându-şi aere de şef, împărţind indicaţii celorlalţi.

este logoreic, „eu” are o pondere principală, dar de multe ori referinţa este legată de contextul social, de raporturile cu anturajul. Are dorinţa de a fi apreciat şi este critic cu alţii.

se teme adeseori, fricile fiind uneori greu de interes. Se poate teme de întuneric, de obiecte oarecare, sau de ceva cu totul neaşteptat.

În mintea lui, adevărul şi imaginaţia se contopesc

Anul al cincilea



Religiozitate

nu are încă o atitudine sentimentala în faţa morţii. Recepţionează doar faptul ca persoana decedata este imobila uneori pune întrebări despre Dumnezeu şi e interesat de subiect. Unii copii îi atribuie lui Dumnezeu responsabilitatea pentru tot. Când păţesc ceva, este pentru ca Dumnezeu le-a făcut acel lucru. Alţi copii, au pierdut interesul pentru subiect.

Îi place să se roage şi să inventeze rugăciuni personale îi place să meargă la şcoala de duminica, dar se zbânţuie în timpul slujbei.

Moş Crăciun şi Dumnezeu, sunt percepuţi în mod realist şi practic, le atribuie caracteristici umane, cred că au locuinţe undeva.

De abia după 5 ani, corpul omenesc apare în desen.

Dacă vede un desen neterminat, poate să sesizeze elemente lipsa. Dacă pune ochiul în desen, spune ca „poată acum să vadă”.

Mişcarea

La 5 ani, plimba nisipul cu camionul de jucărie, la 6 ani construieşte forme cu apa şi nisip, la 7 ani, face clădiri străzi, etc.

Perioada cuprinsă între 3 – 7 ani, ar putea fi numita „vârsta faunului”, sau „vârsta lui Pan”, deoarece acum, copilul, având un spirit dezvoltat de observaţie, fantazează, cumulând realul cu imaginarul.

Jocul are caracter dominant în viaţa copilului, îmbinând eterogen noţiuni disparate din domenii diferite. Acum e perioada deprinderilor „corecte „cei din jur reuşind, de obicei să-i insufle impresia ca virtutea e sinonima cu supunerea, care supunere e cam problematica!

Binele şi râul

Fundamentul conştiinţei morale se formează până la 6 ani. Regulile coincid cu cele promulgate de părinţi. Motivaţia respectării regulilor se regăseşte în sentimentul de siguranţa pe care îl obţine copilul şi la plăcerea de a auzi exprimata dragostea şi admiraţia familiei.

În contrast, neascultarea poate afecta iubirea părinţilor, în viziunea lui.

Formarea raţionamentului intuitiv

Pentru înţelegerea acestui capitol, Rose Vincent trimite la studiile lui Jean Piaget (vezi capitolul special consacrat)

La 3 ani şi jumătate se poate să aibă un tremur vag im coordonarea de fineţe a mişcării poate folosi ambele mâini, simultan sau alternativ (inclusiv acţiuni cu mana care nu e cea îndemânatică)

unii pot identifica litera T de la tata, sau M de la mama, sau chiar propriul nume

La 5 ani ajunge la un nou stadiu al coordonării, poate apuca direct obiecte şi le poate lăsa, fără ezitări face construcţii complexe din cuburi, structuri plane, sau turnuri şi clădiri construieşte structuri din nisip, case, străzi şi are capacitatea de a crea figuri din plastilină în cazul jocurilor mai complexe, fie solicita ajutor, fie renunţă umple figuri cu culoare, taie şi face colaje, dar fără a fi îndemânatic desenează figurând conturul şi e satisfăcut e amator de a copia forme simple îi place să picteze pe hârtie, sau pe podea. Face litere grosiere poate petrece firul prin hârtia găurita în prealabil se poate încheia şi descheia la nasturii aflaţi în raza vizuală, poate aşeza corect mâinile pe clapele pianului

Comportarea în societate

În multe manevre, e neîndemânatic băieţilor le place să se uite la trenuleţul electric, sau să aibă jucării metalice fetelor le place să aranjeze păpuşile încep să fie interesaţi să-şi scrie numele, sau să recunoască litere mari sau cuvinte din cartea preferata mesele principale le ia alături de familie, dar cina o ia mai devreme singur, vorbind în acest timp

Cunoaşterea

Încearcă să recunoască literele deja ştiute. Încearcă să identifice propoziţii sau expresii din cărţile cunoscute-onomatopee, sunete emise de animale recunoaşte litere şi cuvinte de pe cutiile alimentare uneori subliniază cuvinte sau litere din cărţi cunoscute poate să citească literele unui cuvânt şi apoi întreabă „ce înseamnă A.P.A.”?

citeşte cuvinte scurte de 3 – 4 litere

În încercarea de a citi cuvântul, alege doar prima sau ultima literă şi citeşte de sus în jos sau invers recunoaşte numele său poate folosi litere preformate pentru a forma cuvinte şi le poate combina în jocul cu cuburi recunoaşte cifre de pe cadranul ceasului, de pe calendar, de la numărul casei, sau legate de activităţi zilnice.

La 5 ani şi jumătate ştie întrucâtva literele alfabetului dă expresie imaginilor din cărţi îi plac poveşti în care eroii sunt copii are obiceiul ca atunci când i se citeşte, să privească atât imaginile, cât şi literele poate să scrie unele litere, oblice una faţa de alta, uneori inversate solicită confirmare şi ajutor, după ce execută anumite litere

privindu-şi numele scris, poate să recunoască litere scrie acum de la dreapta la stânga adeseori copiază litere,

uneori de la dreapta la stânga scrie propriul prenume, începând cu litere mari şi terminând cu litere din ce în ce mai mici scrie cifre cu care e mai des în contact (orele ceasului, vârsta sa); poate copia cifre.

apar diferenţe mari între copii la scrierea cifrelor; unii în loc de 23 scriu 32, alţii omit ceva.

Impunere

Aruncă vina pe alţii (din cauza ta…)

Nu recunoaşte ce a făcut, când e întrebat

De la 5 ani, simte necesitatea îndrumării, solicită sfaturi. Simultan doreşte independenţa în alegere, dar vrea şi să se conformeze cerinţelor celor mari

La 6 ani balanţa se înclină, în sensul că, acum, tinde să fie ferm cu propriile alegeri, iar dacă cei mari îi solicită altceva, refuză şi capătă accese de nervi.

La 5 ani, noţiunile de bine şi rău, coincid cu ce e şi ce nu e permis din partea adulţilor. Preferă să se spună despre el că e bun, dar în jocuri, se simte bine şi în rol de personaj negativ

Tot la această vârstă, poate arăta trasee pe hărţi, sau să copieze hărţi simple, arătând drumul spre grădiniţă.

Îl interesează spaţialul, ţări, localităţi de departe, dar nu şi temporalul. Perceperea succesiunii începe să apară la 5 ani, atunci devine interesat de ceasuri. Continuă exagerările, dar începe să facă diferenţa între real şi imaginar.

Între 5 ani şi 5 ani şi jumătate, e o perioadă în care se estompează simţul de proprietate, pentru ca apoi să răzbată iar. Îşi doreşte oricât de multe jucării, nu renunţă la niciuna, dar nici nu are grijă de ele.

Motricitate

41, 5 luni: sare coarda, max 20 cm

48 luni: sare în lungime, max 85 cm

49, 3 luni: sare într-un picior pe o distanţă de peste 2 m

51 luni: coboară scările prin alternarea picioarelor

Creşte agilitatea, capătă control sporit asupra corpului. Sare în unul sau 2 picioare, fără probleme

Postura este fireasca, elegantă. Mişcările sunt naturale, fără efort

Apare coordonare de fineţe în mişcări

Poate executa fără a fi ajutat diferite activităţi (îmbrăcat, spălat pe dinţi...), mânuieşte uneltele cu abilitate.

Poate desena cu creionul cu siguranţă. Execută figuri simple, ce pot fi recunoscute.

Poate reproduce pătrate, cercuri, triunghiuri

Are dificultăţi în copierea rombului

Adaptabilitatea

Începe să rezolve probleme uşoare, ce presupun relaţii geometrice. Poate reface un dreptunghi din carton, tăiat pe diagonală. Poate încastra figuri complexe.

Omuleţul din desenul sau e acum complet. El are cap, mâini, picioare. Apar şi detalii mai fine.

Numără un grup de 10 obiecte, face adunări până la 5, cu ajutorul obiectelor. Ştie ce vârsta are

Este mai dezvoltat simţul timpului. Poate, în urma ascultării unei povestiri, să reproducă secvenţe logice de durată. Poate dezvolta jocul de pe o zi pe alta, integrând ce a avut loc în ziua precedentă, sau programând pe a doua zi.

Poate reproduce un cântec

La desen, ideea intervine înaintea lucrului efectiv. La vârstele dinainte, ideea era generată de mişcarea creionului, putând suferi variaţii permanente

Limbajul

Stăpâneşte aproape toate sunetele

Pune mai puţine întrebări şi cu mai mult miez. Răspunsurile îl interesează, ele se constituie în informaţii

Răspunde precis şi la obiect

În general, din punct de vedere gramatical, limbajul este complet. Foloseşte fraze complexe, înţelege ipoteticul şi condiţionalul. Vocabularul este mult mai vast, legăturile în frază sunt corecte

În societate

La 5 ani, independenţa şi autonomia sunt mult dezvoltate

Se poate adapta la un mod simplu de cultură. Din acest motiv, i se spune „micul adult”.

Este mai adaptat în familie, crează mai puţine probleme.

Doarme fără eforturi, respectă higiena, pe care acum o înţelege, se îmbracă şi se dezbracă singur. Este dornic să ajute în casă şi să-şi îndeplinească sarcinile primite.

Este protector fată de cei mai mici, fraţi sau camarazi de joc

Dacă se pierde, e capabil să-şi decline numele şi adresa

Capătă simţul prieteniei, începe să se joace în grupe de 2 – 5 copii. Preferă grupul jocului solitar, dar are şi prieteni imaginari.

Îi plac călătoriile, hainele şi alegerea lor

Înţelege politeţea şi tactul, în cazul în care a avut şansa educaţiei

Înţelege mai mult diferenţa dintre sexe, diferenţa dintre culturi

Planul emoţional

Din punct de vedere emoţional, e mai stabil, dar poate fi cuprins de frici şi tulburări puternice. Apar caracteristici altruiste, seriozitate, prietenie, generozitate, perseverenţă…

Se mândreşte cu ce posedă şi cu ceea ce poate să facă. Îi place să meargă la şcoală şi să fie apreciat în manifestările sale artistice. Are încredere în alţii, în sine şi e conformist.

După Gessel, în primii 5 ani, avem etapa pregătirii. Între 5 şi 10, avem o etapă de mijloc, pentru ca apoi, să urmeze etapele de completare, adolescenţă şi maturitate.

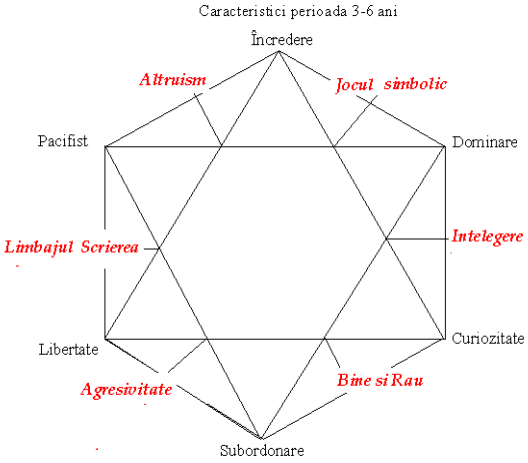
În etapa de mijloc, se produc schimbări subtile, care, în momentul manifestării, pot da loc la înţelegeri eronate. Factorii responsabili, părinţii şi profesorii, tind să se învinovăţească reciproc, judecând pe bază de factori exteriori.

În perioada aceasta, există o alternantă de echilibru şi dezechilibru de tranziţie, în cadrul progresului, în care se întrepătrund acţiunile introvertite cu cele etravertite, şcoala şi casă, interesele personale cu cele de grup. Este perioada în care educatorii trebuie să fie atenţi să discearnă fluctuaţiile ce intervin în dezvoltare, altfel apar dificultăţile în împlinirea copilului.

După Gessel, ar trebui să înlocuim educaţia bazată pe teorii exterioare, limitate, cu cea bazată pe psihologia dezvoltării, care să permită o înţelegere autentică a problemelor copilului

La 6 ani

Între 3 şi 6 ani



Ascultare

Începe bine acţiunile, dar nu are forţa necesara finalizării, are nevoie de asistenta, pentru a termina utilizează unelte reuşeşte să taie hârtia şi să confecţioneze diverse figuri scrie litere, uneori le figurează pe dos şi se complace în a scrie cu creta uneori reuşeşte să coasa cu ac mare poate sta la masa cu ai săi, în special dimineaţa. Simte nevoia de a vorbi în timpul mesei. Se ridica foarte des de la masa, nu are stare, se duce ades la toaletă

Agresivitate

nu are un comportament bun. Vorbeşte excesiv, mesteca urat, varsă supa, e repezit şi răstoarnă obiectele, e agitat şi se mişcă cu scaunul. Loveşte obiectele cu piciorul, îi critica pe ceilalţi. În loc să mănânce, face orice altceva.

agresivitatea nu e o caracteristică, totuşi are comportament agitat, loveşte cu picioarele, trânteşte uşile, proferează ameninţări verbale.

Acum se face trecerea de la vârsta de 5 ani, cu calmul ei specific, la cea de 6 ani, cu agresivitatea ei

foloseşte insulte verbale este refractar la sugestii are momente de nervi, loveşte în cei din jur este distructiv în jocuri

— Agresivitatea se manifesta atât pe plan fizic, cât şi în plan verbal

— Are accese de nervi, refuza să stea în camera sa, trebuie încuiat acolo. E capabil să distrugă mobilierul.

— Se autodefineşte ca fiind nebun

— Bravează, se contrazice, e refractar la ce e rugat

— Loveşte atât adulţii, cât şi prietenii

— Arata cruzime fata de ceilalţi, de animale, de insecte

— Este distrugător cu obiectele din jur

Scrierea

Îl interesează şi literele mici şi cele mari începe să se descurce în a recunoaşte propoziţii, chiar destul de lungi găseşte cuvinte ce au tangenta cu povestea, sau cu poza e capabil de a potrivi cuvinte îl tentează să aibă lucruri ce au legătură cu experienţa sa (cărţi, poze)

dacă reuşeşte să citească o carte, o reciteşte de mai multe ori când citeşte, completează textul cu ce simte el că ar lipsi, inversează sensul cuvintelor, înlocuieşte cuvintele cu altele asemănătoare când citeşte de pe un rând, adăuga un cuvânt scris pe alt rând cunoaşte toate literele, dar le scrie uneori invers e capabil de a scrie cuvinte, dar amesteca literele mari cu cele mici, fără a le deosebi poate scrie litere dintr-o trăsătura odată cu scrierea pe un rând, literele se măresc spre capăt îi plac diferite unelte de scris (creta, creioane.)

ştie să scrie atât numele mic, cât şi pe cel de familie unii copii pot scrie cifrele până la 20, cu cifre mari. Se întâmplă să inverseze cifrele numărului dacă e întrebat în legătura cu ceva ce a comis, neaga şi da vina pe altcineva

Noţiunile de bine şi de rău

În privinţa acestor noţiuni, ele sunt aproape confundate cu ceea ce aproba sau dezaproba părinţii. Îşi pune problema analizei comportamentului celorlalţi copii. În cazul în care apuca să se comporte aberant, criticile celorlalţi nu îl pot opri îi plac laudele. refuza să fie pedepsit, iar pedeapsa nu îi corectează comportamentul evită pedeapsa minţind

Alteori spun ceea ce ei cred că e adevărul, dar nu au consecventa, trişează, de ex. La jocuri

Altruism

aduce obiecte la scoală şi le împarte cu ceilalţi Duce acasă lucruri făcute în scoală. Îi place să ofere cadouri profesorilor. Aduna multe lucruri, dar e neglijent cu ele

Conştienţa

percepe ciclul anotimpurilor, legat de activităţile caracteristice lor spre 7 ani şi ulterior, se lărgeşte percepţia mediului înconjurător, e perceputa casa proprie în relaţie cu cartierul şi cu restul lumii începe să aibă temeri emoţionale, e îngrijorat ca mama sa ar putea muri moartea devine o idee prezenta, un rezultat al violentei şi agresiunii

Libertatea

accepta ideea de Dumnezeu, care a creat lumea, fiinţele şi tot ce e frumos. Îi place la şcoala de duminica, îl impresionează povestea lui Iisus, îl interesează îngerii.

Îi plac rugăciunile şi crede că i se va răspunde la ele asimilează noţiunile de rai şi iad, bine şi rău

Moş Crăciun este un personaj real, iar cei care

afirma contrariul, sunt necredibili.

Începe să inventeze jocuri dramatice, cu personaje şi situaţii create de el

Limbajul

Apar întrebări diverse, puse în mod continuu, cu ajutorul unui limbaj cursiv, „de ce?” este o permanenta. Răspunsul, adeseori nu mai e sesizat, întrebarea următoare deja a fost rostita.

se distrează emiţând sunete diverse, sau rostind cuvinte oarecare.

poseda acum capacitatea de a manevra noi exprimări, noi structuri gramaticale acum poate discuta îndelung, e capabil să spună povesti cu întindere mare. În aceste naraţii, realul şi irealul sunt întrepătrunse. Discuta despre orori, război, moarte, dar conform unei logici personale

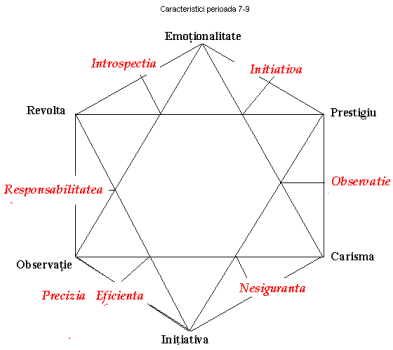
Simbolismul în jocuri

Între 2 şi 7 ani, caracteristic este jocul de tip „ziceam ca”, în care copilul pretinde că se afla într-o anumită situaţie, sau că e un anumit personaj.

Primele semne ale acestui gen de joc, apar între 1, 5 şi 2 ani, pentru ca la vârsta de 5 ani să se dezvolte deplin.

O analiza detaliata a acestui gen de joc, a făcut-o Jean Piaget, analizând evoluţia sa în paralel cu creşterea copilului

Al şaptelea an de viaţă



Observaţie

Între 6 şi 7 ani, copilul înţelege conservarea numărului şi a cantităţii de lichid. În apropiere de 7 ani, îşi fac apariţia fricile legate de nerespectarea propriilor obligaţii, de a nu corespunde din punct de vedere social, etc.

Emoţiile

Imaginarul copilului, vise, frici, prieteni imaginari, sunt în strânsa legătura cu procesul de creştere şi dezvoltare. La 5 ani, lipsa acestor griji, îi permite o atitudine mult mai relaxata decât se întâmplă după 6 ani, când, cu toate acestea, simte nevoia de a învăţa.

Paradoxal, la 6 ani, când copiază litere, face mai multe greşeli şi inversează mai multe litere decât la 5 ani.

Prestigiu

În această perioadă, copilul este capabil de a trage învăţăminte din greşelile sale.

Gissel atrage atenţia ca acum nu trebuie insistat asupra corectitudinii în mod mecanic şi „nu trebuie să punem toate ouăle noastre pedagogice în acelaşi cos”.

Este greşit ca scrisul şi cititul să se predea în acelaşi

fel, tuturor copiilor, cu aceeaşi metoda.

Se pot utiliza multe metode, fie ca atare, fie în o combinaţie armonioasa, pentru a trata individualizat copilul şi procesul de învăţare.

Mai jos, se arata care ar fi aceste posibilităţi, legate intrinsec de scoală.

Spiritul de iniţiativă

se descurca mai bine să manevreze unelte creionul e folosit prin apucare foarte aproape de vârf şi prin apăsare fluctuanta, adesea foarte puternica acum poate să scrie fraze în succesiune, literele având tendinţa de a se micşora spre final.

Mărimea scrisului este totuşi o caracteristică individuală.

În privinţa preferinţelor, la băieţi se manifesta mai mult interesul pentru tâmplărie, la fete mai mult pentru decupări din hârtie şi asamblarea în figurine.

are un control mai mare asupra ţinutei, dar încă rămân neîndemânări de tipul vărsării farfuriei, al vorbitului cu gura plină.

Nu accepta să-şi întrerupă activitatea începuta anterior, pentru a mânca, Adesea prefera să mănânce singur, pentru a putea continua ce făcea înainte de masa, reuşeşte să scrie propoziţii, folosind atât litere mari, cât şi mici, dar nu întotdeauna acolo unde trebuie de la 6 ani şi jumătate, începe să corecteze literele inversate. Se mai întâmplă să scrie litere invers, sau să omită caractere.

cuvintele scrise până acum, erau legate. Începe separarea lor copiază propoziţii cu plăcere corectează ades prin ştersături, din dorinţa de a scrie corect este familiarizat deja cu numere mai mari de 10, le scrie corect, iar inversările de cifre apar mult mai rar uneori cifrele sunt scrise de sus în jos, în loc de orizontal

Nesiguranţa

7 ani reprezintă o vârsta cu comportament atipic. Copilul acuza anturajul ca să scape de vină, nu accepta că nu a făcut ce trebuie, pentru ca „tocmai avea aceasta intenţie „E o perioadă de trecere.

Imaginea proprie

percepe noţiunile de bine şi rău înţelege că exista comportament corect şi comportament incorect doreşte să facă parte dintre cei buni

Răspunderea

la 7 ani minte cu mai puţina dezinvoltura şi începe să conştientizeze că nu e bine să trişeze în relaţiile cu ai săi începe să aibă răspundere pentru obiectele proprii se estompează variaţiile bruşte de dispoziţie, comportamentul devine mai liniar

Orientarea

Înţelege noţiunile de an, luna, zi, ora şi are capacitatea de a şti în ce context temporal se afla (ce anotimp, ce luna, ce ora e…)

Probleme existenţiale

percepţia despre Dumnezeu este acum mai complexa, apar întrebări mult mai pertinente despre religie

Eficacitatea

citeşte fraze întregi. Este capabil să citească cu

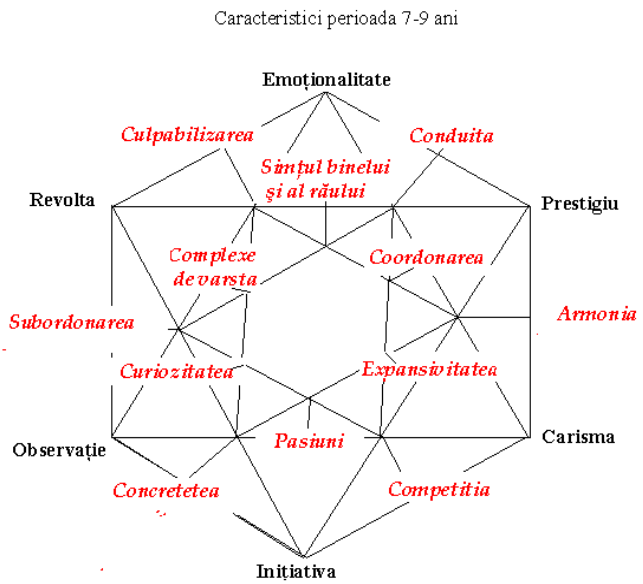
uşurinţa cuvinte uzuale rapiditatea citirii diferă de la individ la individ citirea e presărata cu greşeli caracteristice: lipsa sau adăugare de cuvinte, inversare de litere în cadrul cuvântului

Spiritul de contradicţie

agresivitatea se diminuează. Accesele de nervi se răresc şi creste acceptarea în privinţa cererilor adulţilor există episoade de încăierare cu fraţii sau surorile foloseşte ameninţări verbale poate avea comportament violent, lovind cu picioarele, sau aruncând obiecte.

apar contestaţii rostite de genul „minţi! „nu e bine!”

Al optulea an de viaţă



Ascultarea

A treia etapă a vieţii este cea legată de şcoala.

Accentul începe să se lase pe memorie şi e de dorit

să nu fie forţată, pentru a nu impieta asupra dezvoltării intelectuale.

Acum se face trecerea de la percepţia copilăreasca asupra cunoştinţelor, la structurarea pe noţiuni fundamentale şi la raţionamentul logic. Morala are rol principal în simţirea copilului şi complexitatea şi varietatea stimulilor vieţii nu reuşesc să acopere inocenta şi emulaţia.

Mişcarea

desenează cu mişcări libere se mişcă cu uşurinţa şi armonios îi place să danseze, în special dansuri populare, dar ritmul îi interesează doar dacă e viu şi natural

Întrecerea

Îi place să joace fotbal şi e captivat de diferitele faze ale jocului fetele sar coarda cu îndemânare, dar încă nu pot schimba pasul în timp ce coarda este în mişcare descrie situaţii cu gesturi energice este conştient de ierarhiile din grup. Îl urmează în mod natural pe lider

Coordonarea

coordonarea dintre mana şi ochi este la un nivel crescut apare o relaxare în mânuirea uneltelor de desen înţelege să accepte constrângerile temporale, dar nu poate lucra contra cronometru încă sunt mari diferenţe între intenţie şi rezultatul acţiunii scrisul este acum corect, alinierea şi înclinarea caracterelor are un grad destul de ridicat de constanta reuşeşte să aplice perspectiva în desen

Comportamentul

nu exista un tipar bine definit. În afara casei se

străduieşte mai mult să arate că e bine crescut. Teoretic, ştie ce înseamnă comportament frumos, dar nu e capabil să aplice prea des regulile. Îi întrerupe pe alţii când vorbesc şi se amesteca în conversaţiile adulţilor în timpul mesei

Acceptarea vinei

deşi mai are tendinţa de a nega vina proprie, scade totuşi tendinţa de a-i învinovăţi pe ceilalţi. Percepe răspunderea proprie şi doreşte să-şi ceară scuze. Poate înţelege consecinţele acţiunii sale.

de la 8 ani, are sentimentul vinii în cazul în care a greşit, promite să nu se mai întâmple. Este indispus când se glumeşte pe seama lui.

este receptiv la argumente şi capabil de a se conforma

Noţiunile de bine şi de rău

face diferenţiere între bine şi rău, conştientizează latura morala a acţiunilor sale, iar deciziile le ia acum în funcţie şi de acest parametru, nu numai ca urmare a ordinelor primite de la părinţi.

primează noţiunile de „corect” sau „greşit”, înaintea noţiunilor „bine „şi „rău”. Acest mod de a simţi accentuându-se înspre vârsta de 9 ani. Acum, dorinţa de a fi cum trebuie este puternica, iar sentimentul de vina în cazul contrar este prezent adesea.

Expansivitatea

la 8 ani, comportamentul este marcat de o mare energie, apar istorii în care copilul se lauda, dar în cazurile pe care le percepe ca fiind importante, respecta adevărul

Domenii de interes

Istoria începe să-l captiveze, dar nu în spirit ştiinţific, corelând evenimentele, ci legat de anumite personaje preferate.

Spirit-materie

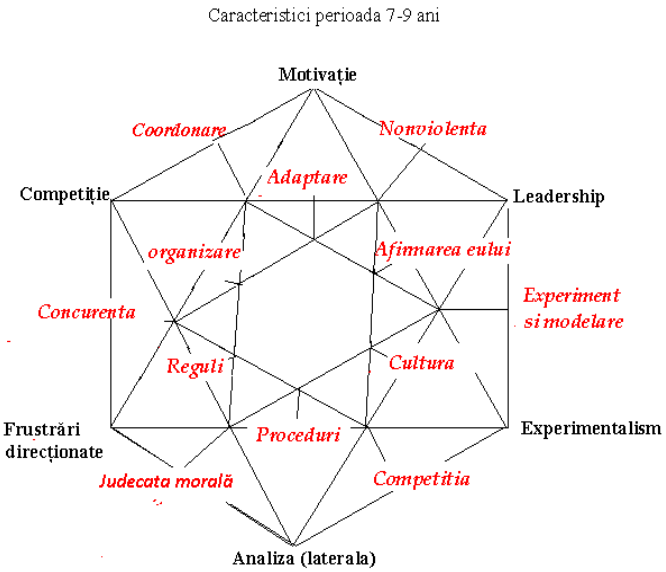
percepţia trece acum dincolo de ritualurile concrete legate de înmormântare, ajunge să-şi pună problema a ceea ce se întâmpla după moarte începe să înţeleagă ca sufletul şi nu corpul, se duce în rai.

Curiozitatea

relaţiile cu mediul sunt acum caracterizate mai mult de curiozitate, decât de agresivitate.

reacţia agresiva e treptat înlocuită de tristeţe şi sentimente rănite manifestarea agresiunii, atunci când apare, se face mai mult prin intermediul exprimării. Se ceartă şi jigneşte.

Perioada între 8 şi 9 ani



Motricitate

activităţile, atât joaca cât şi munca, sunt tratate cu pasiune. Tot ceea ce face, se desfăşoară fără sfârşit, fără oboseală, fără existenta sentimentului ca jocul ar trebui să se termine la un moment dat.

simte mai bine viteza, poate să coreleze mai bine cu situaţia şi în situaţii periculoase, în maşina sau pe sanie, are reţineri.

doreşte să fie puternic şi să ridice greutăţi

— Are adeseori atitudini neîndemânatice la băieţi, exista interes pentru competiţie fizica, lupte, box, trânta. Îi pasionează jocurile de echipa şi îi motivează performanta.

În privinţa capacitaţilor fizice exista mari diferenţe, de la caz la caz.

uneltele sunt folosite cu lejeritate. În cazul băieţilor, uneltele de grădina, ciocanul, etc. În cazul fetelor, foarfeca, acul de cusut, etc.

se poate folosi cu uşurinţa de scrierea de mana are

plăcere şi în a fi spectator la joaca altora

Comportamentul

comportamentul se modifica substanţial în bine, dar aprecierea străinilor face ca în afara casei, atitudinea să fie mai buna ca în interior la masa, se poate întâmpla sa uite să mănânce, fiind captivat de discuţii are tendinţa de a justifica ce a făcut de la 7 ani, deşi are reacţie pozitiva la laude, acestea nu-i mai sunt la fel de necesare. În acelaşi timp, în cazul criticilor, reacţia este vehementa, de respingere înţelege să spună adevărul şi o face, de cele mai multe ori, dar, tot aşa, poate să se folosească de minciuna pentru a se autoapăra, sau pentru a apăra o persoană apropiata

Violenţa

La vârsta de 9 ani, e capabil să primească reproşuri, dar exprimate în mod blând.

Influenta prietenilor, tinde să o acopere pe cea a părinţilor poate accepta şi glume făcute pe seama sa

Gândirea

asociază lipsa respiraţiei cu „nu e viu”.
compara noţiunile de „viu” şi „ne-viu”.

Legătura cu religia

aceasta îşi pierde din însemnătate în acest moment

Competiţia

jocuri mai violente, bătăile şi certurile apar destul de frecvent exprimarea este agresiva, este mereu contra celor

afirmate de ceilalţi, spiritul lui este permanent pus pe critica

Cunoştinţele

Îl interesează istoria şi geografia, îi place să se uite pe hărţi, îl captivează citirea biografiilor unor personaje ale căror acţiuni sunt legate de nivelul sau de înţelegere

Logica

— De la 7 ani, jocul simbolic îşi pierde treptat importanţa, în favoarea jocului bazat pe reguli între 7 şi 11 ani, se poate vorbi de stadiul de dezvoltare numit „al operaţiilor concrete” Între 11 şi 15 ani, despre stadiul operaţiilor formale.

— Jocul bazat pe reguli rămâne o constanta pe tot timpul vieţii, câştigând în complexitate pe măsură ce copilul înaintează în etate. După Piaget, «Jocul cu reguli este activitatea ludică a fiinţei socializate», individul necreând regulile pentru sine.

— 7 – 8 ani înţelege conservarea cantităţii şi a lungimii

— 8 – 10 ani, înţelege conservarea greutăţii

Experiment şi modelare

În genurile de joc anterioare, exista reguli care iau naştere în mod natural (atingerea la leapşa, etc.) Din regula, deriva ceva nou, şi anume obligativitatea

Regulile se pot împarţi în două clase, cele care iau naştere spontan şi cele transmise. Cu alte cuvinte, putem numi jocurile din prima clasa ca fiind jocuri cu reguli „instituţionale”, marcând presiunea unei generaţii asupra alteia, ca realitate sociala.

Jocurile din a doua clasa, au specific temporar şi

contractual.

Jocurile cu reguli instituţionale deriva din influenta copiilor mai mari asupra celor mai mici. Aceştia din urma îi imita pe primii, sunt influenţaţi de ei şi respecta normele impuse.

Jocurile cu reguli spontane iau naştere în urma socializării, cu specific „de la copii mai mari la copii mai mici”, sau „de la egal la egal”, acestea din urmă, predominând.

Putem concluziona ca jocurile cu reguli se referă la motricitate, (fotbal, şotron), sau la intelect (şah, cărţi, etc.) Regulile presupun automat competiţia între participanţi, fără aceasta, ele ar deveni inutile.

Privind altfel, reglementarea jocurilor vine fie prin coduri trimise din generaţie în generaţie, fie prin convenţie instantanee, Jocurile practice (pentru exerciţiu), cât şi cele simbolice, apar într-un moment al existentei şi dispar pe măsura dezvoltării copilului.

Jocurile bazate pe reguli, rămân însă pe tot parcursul vieţii.

Morala

În încercarea sa de a explica felul în care cunoaşterea eticii şi a normelor morale se despart şi evoluează, Piaget priveşte copilul din punct de vedere al dezvoltării cognitive, odată cu înaintarea în vârstă, legat simultan de gândire şi de simţire.

În acest studiu, el observa trei realităţi care ar putea face lumina asupra modului în care apare şi se aşază fără percepţia şi analiza morala la copil: ideea de regula la copii, cu exemplificare la jocuri, raţionamentul moral al copilului şi percepţia copilului în legătura cu dreptatea şi pedeapsa.

În perioada 5 – 9 ani, probleme provenienţei regulilor

este nebuloasă. Nu este clar dacă aceste reguli vin de la dumnezeu, de la adulţi, sau de la copii mai mari. În orice caz, ele provin de la o autoritate incontestabila.

Regulile nu pot fi schimbate, ele au caracter de sacralitate, ele exista dintotdeauna. (aceasta în teorie! Practic, în funcţie de interesul de moment, în special la vârstele fragede, se cere frecvent ca regulile să fie schimbate, fără a părea ciudat ca toţi câştiga)

— De la 10 ani, dispare sentimentul de inviolabilitate a regulilor, devine clar ca înşişi copii le-au inventat. Apare înţelegerea ca regulile sunt utile, pentru ca ele generează jocul şi în plus, împiedică certurile. Schimbarea lor se poate face doar dacă toţi accepta acest lucru.

— Pe parcursul derulării jocului, copii sunt analişti ai modului în care se respecta regulile şi ai consecinţelor ce ar decurge din eventualele modificări aduse.

— Putem concluziona că exista câteva etape în evoluţie, legate de modul în care regulile jocului sunt înţelese şi acceptate: interes individual, imitarea celor mari, interesul pentru regula însăşi.

Afirmarea de sine

Perioada de la 6 ani, pana la pubertate, este numita „vârsta şcolara”.

Aceasta este etapa celor mai mari acumulări intelectuale şi a dezvoltării gândirii logice, după analizele lui Jean Piaget.

Acum se realizează primele socializări, primele grupuri, primii prieteni, totodată se iese de sub influenta familiei.

Jocul se adaptează noilor percepţii şi cunoştinţe specifice vârstei.

de la 4 la 9 ani: săritul corzii, jocul cu mingea, sărituri în înălţime, construcţii mari din cuburi, mersul pe tricicleta, bicicleta, datul în leagăn.

Acestea ar fi jocuri de agilitate. Este prezenta dorinţa de afirmare a eului, dar în corespondenta cu posibilităţile de adaptare la mediul exterior.

Adaptarea

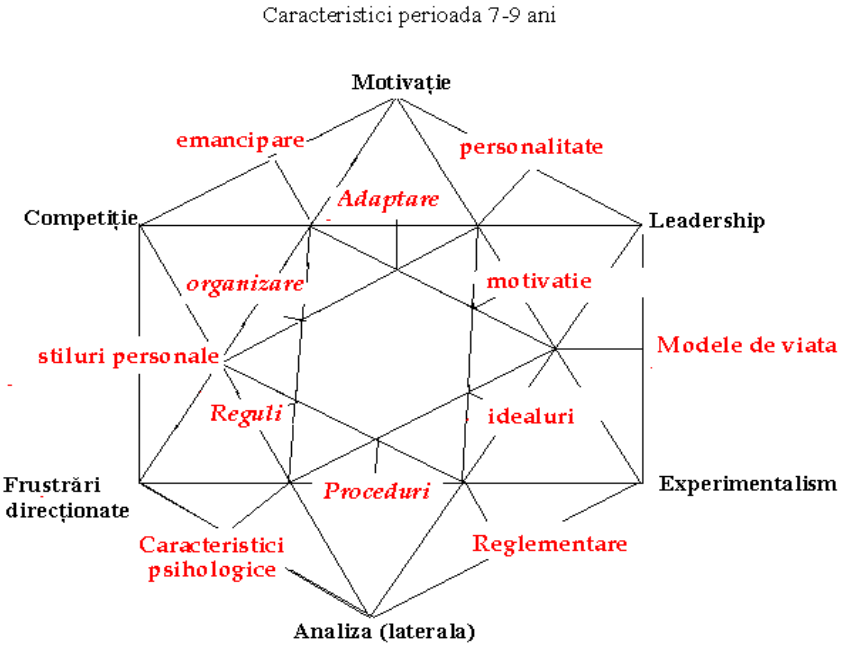
La 7 ani

se observa ca activităţile bazate pe mişcare au aspect mai îngrijit perioade de activitate alternează cu perioade de inactivitate îi place să repete acţiunile în care excelează, chiar cu obstinaţie dorinţa de a avea bicicleta este generală, deşi mulţi copii stăpânesc foarte puţin mersul pe ea.

apare interesul pentru aruncări şi loviri cu băţul.

la băieţi predomina alergarea şi lansarea de avioane de hârtie au în instinct dorinţa de a dansa, le place să facă paşi în ritmul muzicii

Perioada 9 – 10 ani



La pubertate, conştiinţa eului creşte în intensitate şi acoperă cea mai mare parte a preocupărilor. Explorarea continua, dar acum se întoarce spre propria fiinţă.

Se diversifica specificităţile indivizilor, iar primul plan este ocupat de sentimente, sub aspectele emotivităţii şi imaginaţiei.

Modelele

Adolescentul tinde să adopte reguli în comportament similare cu ale persoanelor sau personajelor care l-au impresionat, el însuşi având o instabilitate emoţională.

Provocări

La pubertate, neliniştile se amplifica şi aceasta pune cele mai mari probleme în privinţa educaţiei.

Energia şi nesiguranţa se încearcă a fi compensate de competiţie între indivizi, în activităţi de toate genurile, de la cele sportive, pana la cele prosteşti (cine scuipa mai departe, etc.)

Competiţie

Jocurile exacerbează competiţia. Ele sunt prilej de socializare şi mod de a obţine admiraţie şi aprobare. Leapşa, jocuri de cărţi, şotron, dans, etc.

Reguli

Jocurile specifice acestei perioade sunt bazate pe reguli clare, derivate din un grad avansat de socializare. Pe baza acestor reguli, individul se simte protejat în cadrul competiţiei. Această situaţie corespunde stadiului în care copilul a învăţat să tempereze dorinţele momentane, în ideea unui scop mai important.

Caracter-temperament

Clasificarea lui Le Senne este considerată ca fiind cea mai apropiată, ea nefăcând distincţie între cele două noţiuni.

În schimb, în literatura românească de specialitate, ca şi în diverse alte literaturi, temperamentul şi caracterul sunt tratate distinct.

Tipologii psihologice

genul nervos: plin de energie, avântat, agitat, cu spirit, dar incapabil de a finaliza ceea ce a început genul sentimental: timid, uşor de ofensat, conştiincios genul exuberant: tendinţe de lider, violent, aventuros, întreprinzător, bun coleg genul pasionat: ambiţios,

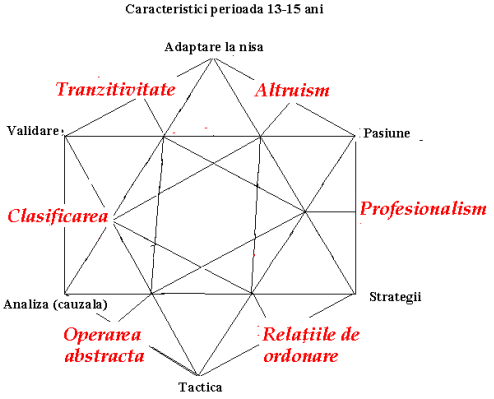
însingurat, muncitor, dornic de afirmare şi de statut de factor de comanda genul flegmatic: fără entuziasm, ordonat, serios genul sanguin: ager şi descurcăreţ, având mereu grija sa nu iasă în dezavantaj genul amorf: leneş, lacom, uşor de influenţat, nepăsător.

genul apatic: mai rar întâlnit, resurse modeste, încet şi supărăcios

Etica

Evoluţia pe plan moral duce la un grad sporit de receptivitate în privinţa sentimentelor şi intenţiilor. Judecăţile morale în privinţa comportamentului, cuprind atât noţiunea de corect, sau moral, cât şi pe cea de imoral, necorespunzător.

Al unsprezecelea an de viaţă



Clasificarea

În acest moment, capacitatea de a vehicula idei îi permite să înţeleagă relaţia dintre parte şi întreg.

Este de asemenea capabil să cuprindă simultan mai multe criterii, care să-i dea posibilitatea însuşirii clasificării.

Ierarhia

evoluează în cadrul relaţiilor, atât cea de subordonare, cât şi cea de poziţie superioara

Abstractizarea

Înţelege adăugarea şi retragerea parţilor componente ale întregului

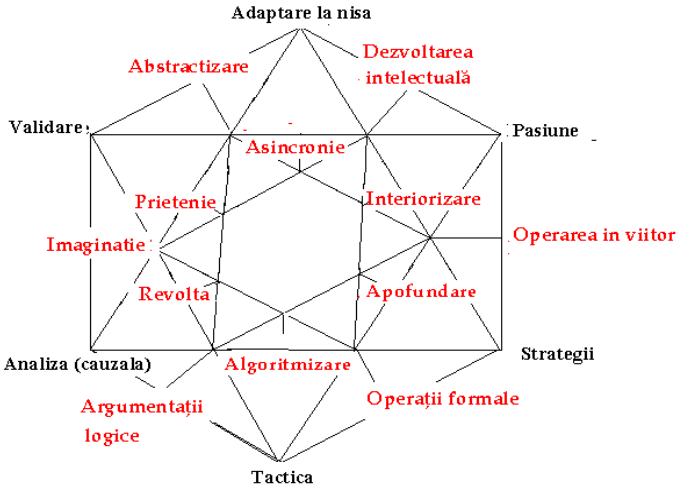
Ego

se observa continua scădere a egoismului

Logica

e capabil să înţeleagă situaţii de tipul A implica B, B implica C, deci A implica C

Al doisprezecelea an de viaţă



Alura

În perioada dintre 10 şi 15 ani, se produc intense transformări fizice şi fiziologice. De aceea aceasta este o etapă extrem de grea. Se produc creşteri în greutate, în înălţime, dar nu exista omogenitate între acestea, rezultatul fiind un aspect dezechilibrat, uneori dezlânat...

Introspecţie

Începe să fie preocupat de propria persoană, devine închis, mai puţin comunicativ.

Alura sa în continua schimbare, ca şi raporturile sale diferite cu lumea, îi conferă adolescentului acea stângăcie caracteristica.

Relaţii

Devine foarte puternica preocuparea pentru sexul opus. La ambele sexe, se încearcă a se camufla sub o atitudine de superioritate. Se formează perechi de prietenie, de acelaşi sex, iar timpul petrecut împreună este predominant. Compania tovarăşului este preferata familiei.

Negativism

Este acut spiritul de contestare, dorinţa de revolta, se îmbrăţişează cauze.

Intelect

multitudinea de cunoştinţe acumulate haotic, tind să se structureze într-o viziune mai cuprinzătoare, structurata în spaţiu-timp.

Această perioadă este tumultuoasa, iar liniştirea se

produce în timp, pe măsura trecerii la următoarea perioadă a vieţii.

Gândire abstractă

Acum apare posibilitatea vehiculării de noţiuni abstracte, spre deosebire de etapa anterioara, caracterizata de manevrare de obiecte. Poate să conceapă raţionamente, să construiască propoziţii cu legături logice. Este momentul în care se produce trecerea către următoarea etapa.

Argumentaţia

Este capabil să înţeleagă noţiunea de ipotetic. Poate construi raţionamente pe baza de date nou aflate, fără să se sprijine pe vechi repere.

Imaginaţia

Este tentat să imagineze situaţii şi lucruri noi, aceasta fiind şi o urmare a descreşterii egocentrismului.

Viziunea

Problemele permanente determina o atitudine de permanenta experimentare, de rezolvare corespunzătoare, de ierarhizare a relevantei.

Se produce o desprindere de concret şi se câştiga capacitatea de operare în virtual.

Operaţii formale

Acest stadiu se atinge de obicei, în jurul vârstei de 15 ani. Uneori, se întâmpla sa se prelungească până la 20 de ani, în relaţie cu diverşi factori, de mediu, de constituţie,

de experienţa.

În cazul copiilor cu dotări superioare, aceste corelaţii nu îşi păstrează valabilitatea, aceşti copii fiind fiecare un caz aparte.

Formarea personalităţii

Procesul formării personalităţii este dependent şi de o altă caracteristică de stare anume jocul dezvoltării finite creat de societatea ce se organizează pe nişe funcţionale sau procesul dezvoltării de tip fractal ce permite salturi valorice şi dezvoltarea de caracteristici superioare noi.

Un exemplu de structură generativă de structură socială sunt regulile de tip religios, sau următorul tabel ce pentru a fi făcut coerent este necesară dezvoltarea de cutume, ritualuri, fetişuri sau mecanisme de control.

Legile formării personalităţii

F1 totul este spirit
F2 dăruirea şi primirea
F3 legea cauzei şi a efectului
F4 legea minimei rezistenţe
F5 legea intenţiei detaşate
F6 legea scopului în viaţă

*	F1 totul este spirit	F2 dăruirea şi primirea	F3 legea cauzei şi a efectului	F4 legea minimei rezistenţe	legea intenţ detaşa
F1 totul este spirit	F1 totul este spirit	F2 dăruirea şi primirea	F3 legea cauzei şi a efectului	F4 legea minimei rezistenţe	legea intenţ detaşa
F2	F2	F1	F4	F3	

dăruirea şi primirea	dăruirea şi primirea	totul este spirit	legea minimei rezistenţe	legea cauzei şi a efectului	legea scopu în viaţ
F3 legea cauzei şi a efectului	F3 legea cauzei şi a efectului	F5 legea intenţiei detaşate	F1 totul este spirit	F6 legea scopului în viaţă	dăruir şi primir
F4 legea minimei rezistenţe	F4 legea minimei rezistenţe	F6 legea scopului în viaţă	F2 dăruirea şi primirea	F5 legea intenţiei detaşate	totul spirit
F5 legea intenţiei detaşate	F5 legea intenţiei detaşate	F3 legea cauzei şi a efectului	F6 legea scopului în viaţă	F1 totul este spirit	legea minim rezist e
F6 legea scopului în viaţă	F6 legea scopului în viaţă	F4 legea minimei rezistenţe	F5 legea intenţiei detaşate	F2 dăruirea şi primirea	legea cauze a efectu

Legile formării personalităţii

Cunoaşterea şi spiritul pot exista pretutindeni. Fiind imateriale sunt omniprezente

Dăruirea şi primirea fac ca spiritul să se regăsească pretutindeni. Calităţile sunt spirituale, valorile sunt materiale. Calităţile pe măsură ce le dăruieşti sau primeşti se înmulţesc. Valorile pe măsură ce le dăruieşti sau primeşti se împuţinează.

Natura spirituală a cunoaşterii face ca aceasta să ajungă la cei ce o doresc de la cei care o au, ca printr-un sistem de tuburi şi ţevi comunicante. Aceasta produce

legea cauzei şi a efectului.

Natura spirituală a universului face ca să funcţioneze legea minimei rezistenţe la spiritualitate. Aceasta face ca noi să avem sensibilitate (ce este o calitate), acolo unde nu întâmpinăm rezistenţă la cunoaştere (altă calitate)

Spiritualitatea face ca intenţiile pozitive fără profit personal să se îndeplinească prin colaborarea factorilor din exterior ce nu au o legătură directă cu intenţia. Dorinţa cu profit valoric se îndeplineşte numai cu efort personal.

Spiritualitatea face ca noi să avem un set de roluri predestinate pe care le putem juca cu naturaleţe atunci când contextul general o cere. Putem face însă aceasta numai dacă ne asumăm acest rol cu toată responsabilitatea noastră şi fără a avea în vedere profitul material.

*	F1 totul este spirit	F2 dăruirea şi primirea	F3 legea cauzei şi a efectului	F4 legea minimei rezistenţe	legea intenţ detaşa
F1 totul este spirit	F1 totul este spirit	F2 dăruirea şi primirea	F3 legea cauzei şi a efectului	F4 legea minimei rezistenţe	legea intenţ detaşa

Dăruirea şi primirea sunt sustenabile ca un principiu economic numai în lumea spiritului. Iubirea, cunoaşterea, înţelepciunea, bunătatea, omenia, ospitalitatea etc sunt calităţi ce pot fi dăruite şi primite în lumea spiritului căci se înmulţesc prin dăruire şi primire.

Acolo unde dăruirea şi primirea generează dăruire şi primire se generează automat şi lumea spiritului. Economia bazată pe cunoaştere nu are nicio caracteristică comună cu economia bazată pe profit creat prin cerere şi ofertă.

Dăruirea şi primirea făcute dezinteresat acţionează cauzal creând minima rezistenţă a încrederii în ceilalţi. Aceasta se poate aplica în toată lumea vie depăşind cadrul acţiunii umane.

Dăruirea şi primirea făcute cu minima rezistenţa dată de necesitate generează cauze şi efecte stabile privind reţelele de încredere. Actele generoase la nevoie nu se uită niciodată.

Dăruirea şi primirea detaşate de scopuri materiale generează înţelegerea scopului în viaţă a fiecărui om ce a dăruit cu sinceritate. Cei ce nu ştiu ce rol au, de unde vin şi încotro se îndreaptă nu au depăşit cadrul egoismului şi nu au dăruit sau primit cu sinceritate sau recunoştinţă nimic, considerând că totul li se cuvine. De aici li se trage toată confuzia existenţială.

Dăruirea şi primirea făcute pe direcţia scopului în viaţă generează detaşarea de fructul faptelor proprii şi dau forţa de a dărui necondiţionat şi de a primi cu recunoştinţă în continuare. Aceasta ne permite depăţirea momentelor tensionate sau dificile din viaţă păstrându-ne principiile şi nefăcând compromisuri.

*	F1 totul este spirit	F2 dăruirea şi primirea	F3 legea cauzei şi a efectului	F4 legea minimei rezistenţ e	legea intenţ detaş
F2 dăruirea şi primirea	F2 dăruirea şi primirea	F1 totul este spirit	F4 legea minimei rezistenţ e	F3 legea cauzei şi a efectului	legea scopu în viaţ

Legea cauzei şi a efectului se autogenerează în lumea spirituală. De aceea oamenii îşi creează destinul propriu prin faptele, intenţiile sau vorbele pe care le rostesc.

Putem astfel spune că ceea ce semeni şi culegi.

Legea cauzei şi a efectului fac ca dăruirea şi primirea să genereze prin practicare şi capacitatea de a fi detaşat faţă de intenţiile tale, acţionând în acelaşi timp pentru a răspunde în timp real la problemele altora.

Legea cauzei şi a efectului replicata asupra ei înşişi generează lumea spirituală a cunoaşterii şi înţelegerii universului

Legea cauzei şi a efectului aplicate pe zonele sau liniile de minimă rezistenţă umană creează revelaţia scopului în viaţă. Pentru aceasta trebuie să acţionezi în timp real pentru a soluţiona problemele altora la care eşti sensibil şi pe care le înţelegi.

Legea cauzei şi a efectului aplicate asupra intenţiei detaşate de profit personal conduc la capacitatea de a dărui şi de a primi.

Legea cauzei şi a efectului aplicate asupra scopului în viaţă conduc la minima rezistenţă a mediului la îndeplinirea acestuia. Dacă viaţa ta nu are un scop precis, orice vei încerca să faci se va lovi de o uriaşă rezistenţă a celor din jur. Găsirea menirii, rostului şi scopului în viaţă sunt esenţiale pentru a avea minima rezistenţă a celorlalţi.

*	F1 totul este spirit	F2 dăruirea şi primirea	F3 legea cauzei şi a efectului	F4 legea minimei rezistenţe	legea intenţ detaşa
F3 legea cauzei şi a efectului	F3 legea cauzei şi a efectului	F5 legea intenţiei detaşate	F1 totul este spirit	F6 legea scopului în viaţă	dăruir şi primir

Legea minimei rezistenţe aplicată asupra lumii spirituale generează minimă rezistenţă. Aceasta înseamnă

grija noastră de a fi discreţi în acţiune şi de a nu tulbura echilibrele existente

Legea minimei rezistenţe aplicate asupra principiului dăruirii şi primirii generează găsirea scopului în viaţă. Binele nu se poate face cu forţa, el trebuie făcut cu discreţie şi fără a constitui un instrument de profit personal, pentru a te ajuta în găsirea scopului în viaţă

Legea minimei rezistenţe aplicată asupra cauzei şi efectului generează dăruirea şi primirea. Acceptarea destinului propriu cu bucurie şi recunoştinţă ne învaţă să dăruim şi să primim.

Legea minimei rezistenţe aplicată asupra sa însăşi generează detaşarea faţă de intenţie şi smerenia în faţa realităţii. Puterea de a fi răbdători şi smeriţi o dă doar aplicarea consecventă a principiului non-intervenţionismului ce ar putea tulbura echilibrele şi înţelegerii realităţii prin studierea legilor sale ce se manifestă pe liniile de minimă rezistenţă.

Legea minimei rezistenţe aplicate asupra intenţiilor detaşate conduc la lumea spiritului. Aceasta permite găsirea instrumentelor celor mai aproape de legile naturii pentru a putea ajuta detaşat în caz de necesitate. Lumea vie şi ecosistemul planetar există datorită acestui principiu.

Legea minimei rezistenţe aplicată asupra legii scopului în viaţă generează cauză şi efect. Dacă învăţăm să mergem pe direcţia în care în mod natural excelăm putem să lăsăm o urmă pozitivă vizibilă a acţiunilor noastre. Dacă încercăm să ne corectăm în permanenţă conform unor standarde externe generăm o frământare personală ce ne consumă energia fără a lăsa ceva vizibil în final.

*	F1	F2	F3	F4	
	totul este spirit	dăruirea şi primirea	legea cauzei şi a	legea minimei rezistenţ	legea intenţ detaşa

			efectului	e	
F4 legea minimei rezistenţe	F4 legea minimei rezistenţe	F6 legea scopului în viaţă	F2 dăruirea şi primirea	F5 legea intenţiei detaşate	totul spirit

Legea intenţiei detaşate aplicată în lumea spiritului generează intenţie detaşată. Pe acest principiu se bazează politica surselor deschise de pe internet, sau produse precum wikipedia la care contribuie toată lumea, precum şi voluntariatul, participarea tuturor la rezolvarea momentelor de criză, întrajutorarea precum şi alte acţiuni umane

Legea intenţiei detaşate aplicată asupra legii dăruirii şi primirii generează cauze şi efect. Dacă dăruieşti detaşat astfel încât nu ştie nimeni şi nu te laudă nimeni pentru această faptă, darul tău are efect major şi cauzează o schimbare pozitivă în viaţa celui care a primit acel dar fără să ştie din partea cui a venit.

Legea intenţiei detaşate aplicată asupra cauzei şi efectului generează scop în viaţă. Cei ce au primit un dar neaşteptat la momente de necesitate recunosc în acel dar mâna destinului ce-i îndreaptă către alt tip de viaţă. Ceva similar a descris Victor Hugo în romanul Mizerabilii prin personajul Jean Valjean

Legea intenţiei detaşate aplicată asupra minimei rezistenţe generează spiritualitate. Este cazul unor personaje de tipul Ioanei d’Arc care a reuşit o performanţă incredibilă prin credinţă generată de totala detaşare de avantajul personal şi înţelegerea zonelor cu minimă rezistenţă a combatanţilor

Legea intenţiei detaşate aplicată asupra ei înşişi ca un principiu de viaţă generează minimă rezistenţă. Pe acest principiu se bazează încrederea oamenilor în religii care iniţial au fost complet detaşate de material şi profit şi scăderea acestei încrederi în aceleiaşi religii atunci când

ajung să devină instituţii bazate pe profit

Legea intenţiei detaşate aplicată asupra scopului în viaţă generează dăruire şi primire. Ceea ce faci fără dorinţă de profit sau avantaj competitiv asupra altora ajunge să fie de interes general şi este dat mai departe ca un dar. Din acest principiu a apărut şi proverbul care spune că dar din dar se face rai, adică spaţiul dăruirii şi primirii.

*	F1 totul este spirit	F2 dăruirea şi primirea	F3 legea cauzei şi a efectului	F4 legea minimei rezistenţe	legea intenţ detaşa
F5 legea intenţiei detaşate	F5 legea intenţiei detaşate	F3 legea cauzei şi a efectului	F6 legea scopului în viaţă	F1 totul este spirit	legea minim rezist e

Legea scopului în viaţă aplicată asupra spaţiului în care totul este spirit generează scop în viaţă care este stabil şi permanent. Este cazul oamenilor care trăiesc o viaţă pentru o idee ce marchează o epocă generând soluţii la probleme dificile.

Legea scopului în viaţă aplicată asupra principiului dăruirii şi primirii generează legea minimei rezistenţe. Nimic nu este imposibil pentru cei ce acţionează pentru binele colectiv sau pentru rezolvarea unor crize. Chiar Biblia spune că fericiţi sunt făcătorii de pace, pe aceştia îi ascultă şi îi urmează fără rezistenţă toată lumea

Legea scopului în viaţă aplicată asupra cauzelor şi efectelor generează legea intenţiei detaşate. Înţelept este cel care ajunge la destinaţie ocolind obstacolele pe care nu le poate depăşi, dar păstrându-şi neatins scopul şi destinaţia. Deşi pe hartă drumul lui poate părea mai lung,

ca efort drumul lui este cel mai scurt

Legea scopului în viaţă aplicat asupra principiului minimei rezistenţe generează dăruire şi primire. Echipele ce se formează ad-hoc pentru a rezolva diferite probleme merg pe minima rezistenţă dar lucrează cu toţii în acelaşi scop, iar relaţiile de colaborare dintre ei se bazează pe ofertă-ofertă, fiecare dăruind şi primind

Legea scopului în viaţă aplicată asupra intenţiei detaşate generează cauză şi efect. Ceea ce faci deoarece ştii că eşti moral implicat în acea acţiune şi trebuie să faci deoarece poţi să o faci, lasă urme pozitive şi contribuie la rezolvarea problemelor

Legea scopului în viaţă aplicată asupra ei înşişi generează spiritualitate. Resursele de timp finite pe care le oferă o viaţă de om pot fi astfel gestionate încât orice clipă să fie folosită pentru realizarea armonie şi a echilibrelor din lumea noastră. Cei care trăiesc pe principiul ca fiecare clipă trebuie preţuită ca şi când ar fi ultima clipă de viaţă ajung să trăiască în lumea spiritului şi să lase o urmă a vieţii lor pământene ce durează în timp

*	F1	F2	F3	F4	
	totul este spirit	dăruirea şi primirea	legea cauzei şi a efectului	legea minimei rezistenţe	legea intenţ detaşa
F6	F6	F4	F5	F2	
legea scopului în viaţă	legea scopului în viaţă	legea minimei rezistenţe	legea intenţiei detaşate	dăruirea şi primirea	legea cauze a efectu

Toate aceste reguli ale spaţiului spiritual fac ca lumea să existe independent de condiţiile materiale, generând legile cosmice ce conduc universul şi care dau dinamica şi complexitatea existenţei.

Educaţia spirituală şi a personalităţii umane a fost rareori laică, în general diferitele religii au încercat să preia această sarcină. În condiţiile în care omenirea se află în crize multiple şi pe diferite direcţii cu diferite dimensiuni de manifestare acest tip de educaţie poate permite potenţarea caracteristicilor naturale ce rareori sunt cerute de societate de consum, dar care pot contribui la managementul şi rezolvarea crizelor.

Axiomatizarea educaţiei individualizate şi pe grupri ţintă cu caracteristici apropiate

Percepţia dimensiunii cosmice a fiinţei umane se leagă de regulile şi legile ce se pot asocia în structuri de tip grup, în egală măsură cu cele de tip fractal ce derivă noi caracteristici la fiecare nivel de complexitate, cum sunt cele legate de etapele de vârstă. Devine astfel şi mai evidentă complexitatea funcţionalităţii personalităţii umane, iar această complexitate devine şi mai mare dacă introducem şi alte variabile de procesare a informaţiilor despre om. Devine de asemenea evident faptul că echibrul personalităţii umane depinde în mod direct de modul în care datele de bază pe care le folosim ca axiome, sunt coerente cu proiecţiile noastre perceptive şi mentale, precum şi cu arhitectura spaţiului social, relaţiilor cu mediul natural, sau tehnologic, universul ideatic sau aspiraţional, etc.

Astfel axiomele din matematică pot fi caracterizate în funcţie de percepţiile noastre senzoriale, putând fi grupate în axiome de tip vizual (distanţă, ordine), auditiv (armonii, ritmuri), gustativ (alegerii, incidenţei) etc. Această realitate se proiectează pe un stil de gândire dependent de percepţiile noastre tratate logic, precum şi asupra universului nostru mintal al cărui hartă se mobilează cu derivatele cognitive ale acestor percepţii, cu universul nostru social ce reprezintă modelul extins prin adăugarea

de relaţii de grup al acestor derivate cognitive, etc.

Dezvoltarea în continuare a derivatelor axiomelor ţine de structura ludică pe care o au oamenii în primele etaje de dezintegrare pozitivă a personalităţii, eliberarea de ludic petrecându-se abia în etajul al cincilea de dezintegrare de tip Dabrowski. Universul ludic se manifestă pe următoarele direcţii:

— Ordinea informaţiilor şi continuitatea în utilizarea acestora

— Valoarea practică sau teoretică a informaţiilor

— Frumuseţea prezentării informaţiilor

— Gradarea curiozităţii sau a dificultăţii informaţiilor ce creează o anumită încordare a atenţiei

— Echilibrul informaţiilor ce trebuie să acopere atât partea aplicativă cât şi pe cea speculativă

— Alternanţa aplicativului şi speculativului

— Contrastul dintre ce este esenţial şi ce este doar descriptiv

— Variaţia punctelor de vedere asupra unei informaţii date

— Legarea informaţiilor de realitatea concretă şi de experienţa personală a copiilor

— Detaşarea informaţiilor cu valoare de lege din contextul experienţei directe

— Rezolvarea de probleme cu ajutorul informaţiilor

— Ritmul de revenire la aplicativ sau speculativ ce trebuie să corespundă capacităţii de concentrare specifice vârstei

— Armonia prezentării informaţiei ce trebuie să conducă la atragerea elevilor către text

— Introducerea problemelor deschise şi a situaţiilor ce se cer cercetate fără a avea o rezolvare dată

— Introducerea situaţiilor de învăţare ce presupun hazardul şi întrecerea introducerea situaţiilor de învăţare ce necesita o anumită îndemânare în utilizarea instrumentelor de lucru introducerea regulilor de lucru

„cinstit” şi a informaţiilor corespunzătoare nivelului de vârsta introducerea de momente descriptive de tip istoric în care să se releve ca anumite cunoştinţe au fost secrete într-o perioadă de timp istoric şi ca simbolurile noţiunilor sunt legate de anumite experienţe istorice.

Introducerea activităţilor sau situaţiilor ce presupun spectacol şi ritual în cadrul orelor de clasa impuse de conţinutul manualelor introducerea legăturilor cu „misterul” ce sunt date de anumite noţiuni (ex. energia).

Introducerea de ritualuri algoritmizate în rezolvarea anumitor situaţii problema prezentarea unor cunoştinţe ca expresia unor evenimente cosmice introducerea de prezentări prin care să se vadă cum a evoluat o informaţie de la estetic sau mistic la logic şi ordine cosmica introducerea de texte ce redau solemnitatea, emoţia, încordarea, încântarea unor momente legate de anumite noţiuni introducerea de situaţii ce permit sărbătoarea, extazul şi exuberanta legate de rezolvarea unor situaţii problema.

Metamorfoza umană poate permite atingerea unor nivele superioare de conştienţă şi comportament, budismul vorbeşte despre 12 astfel de nivele deşi Dabrowsky consemnează doar primele cinci ce pot fi consemnate statistic. Următoarele astfel de nivele pot fi reprezentate de cazuri singulare ce nu se mai încadrează în norma statistică ci doar în potenţialele umane maximizate printr-o educaţie capabilă să maximizeze aceste potenţiale. Pe de altă parte fenomenul ratării potenţialelor legat de abandonarea idealurilor înalte şi trecerea către un comportament egocentric este majoritar în rândurile populaţiilor umane, caracterizând dezintegrarea negativă a personalităţii. Acest fenomen afectează în mod direct indicatorii de personalitate precum IQ, EQ, SQ, etc., micşorând valoarea acestora şi se asociază în mod direct cu raportul dintre egocentrism şi altruism. Astfel faptul că

IQ mediu este 100 la nivel mondial atunci când cele mai înalte inteligenţe conduc la IQ>200 mergând până la 260 poate fi pus în relaţie directă cu universul afectiv-volitiv şi motivaţional al fiecăruia. Scăderea mult sub potenţial a capacităţilor individuale este pusă în acelaşi pachet comportamental cu stările psihice de milă, scârbă, lene, pentru o dezintegrare cu tendinţe negative dar cu ritmuri reduse, sau cu ură, groază, gelozie, depresie, abandon în faţa realităţii. Diferenţele comportamentale sunt vizibile atât la compararea stagiului 1 de dezintegrare pozitivă în care omul este altruist doar cu sine şi egocentric în rest cu stagiul 5 de dezintegrare pozitivă când raportul este inversat, omul devenind altruist cu toată lumea incluzând mediul natural, renunţând complet la egoism. În continuare se va exemplifica acest principiu pe cazul copiilor cu abandon educativ.

Caracteristici psihologice ale copiilor cu tendinţe de abandon

Studiile psihologice au relevat un set de caracteristici psihologice specifice copiilor cu tendinţe de abandon şcolar şi social. Această tendinţă este mai puternică la vârsta intrării în preadolescenţă (9 – 15 ani psihologici) fiind astfel prezentă la o mare parte a populaţiei umane ce se află la acest nivel de vârstă (media IQ aproximativ 90 – 150). Datele de mai jos sunt specifice vârstei psihologice de 13 – 15 ani psihologici, dar pot fi extrapolate şi la 9 – 13 ani psihologici.

Caracteristici psihologice

anxietate suspiciune faţă de lumea din jur reacţii de adaptare la stres suferinţă faţă de neglijarea emoţională scăderea performanţelor şcolare sentimentul de abandon nesiguranţă tristeţe indiferenţă încăpăţânare agresivitate tulburări de atenţie absenţa aspiraţiilor absenţa stimei de

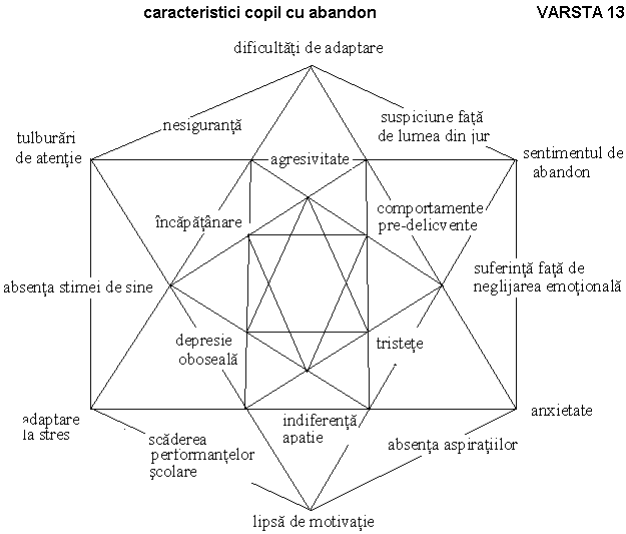
sine lipsă de motivaţie apatie oboseală depresie dificultăţi de adaptare comportamente predelicvente

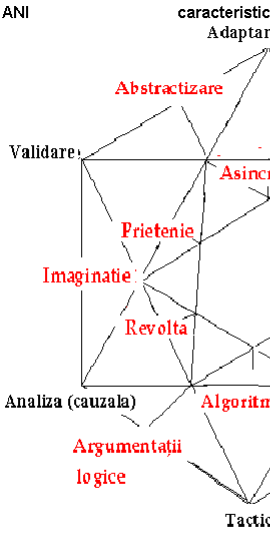
Modelarea şi punerea în comun a seturilor de caracteristici specifice abandonului şi normalităţii maximizării potenţialelor de vârstă psihologică scoate în evidenţă următoarele diferenţe esenţiale şi relevă faptul că abandonul ca fenomen psihic este o opţiune de auto-pedepsire şi auto-excludere socială a subiecţilor.

Autoexcluderea socială a şomerilor de exemplu este acelaşi tip de fenomen ca şi abandonul şcolar al copiilor cu părinţi plecaţi în străinătate sau proveniţi din medii defavorizate. În ambele cazuri reintegrarea socială a acestor persoane se loveşte de dificultatea dezvoltării unei micro-culturi a celor abandonaţi ce este antagonică micro-culturii celor care au succes. În cazul unor comunităţi culturale ce dezvoltă rezistenţă la schimbare precum cultura Romă această rezistenţă se datorează acestei micro-culturi menţinută tradiţional în familie sau comunitate.

Programele sociale ce s-au dovedit de succes permiţând recuperarea socială a copiilor, tinerilor sau adulţilor au avut o componentă esenţială, anume a doua şansă în recuperarea şi dezvoltarea talentelor ascunse şi îngropate, ce permit emanciparea parţială a subiecţilor şi recâştigarea stimei de sine.

Caracteristicile psihologice menţionate şi comparate se pot vedea mai jos.



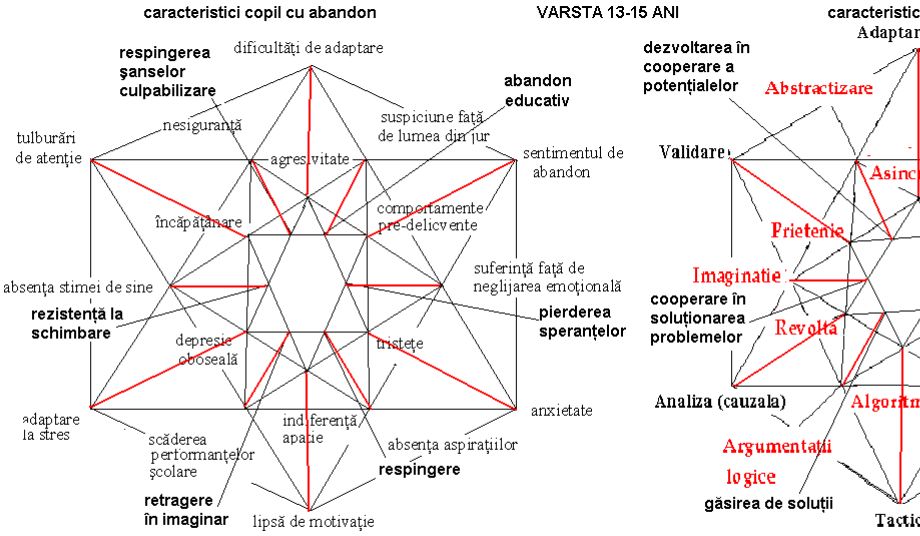


Devine relevantă, la o comparare a celor două profile, diferenţa calitativă între caracteristici.

Tabelul următor face acelaşi lucru, dar permite vizualizarea mai exactă a polarizărilor

Dimensiune umană	**Copil cu tendinţă de abandon**	**Copil dezvoltare conform biologic vârstei fiz**
Adaptare	Dificultăţi de adaptare	Adap nişă
Deschidere	Suspiciune faţă de lumea din jur	Dezv intelectual
Cunoaşterii	Abandon educativ	Desc
Motivare	Sentimentul de abandon	Pasiu
Echilibru personal	Comportamente predelicvente	Inter
Încredere în sine	Suferinţă faţa de	Oper

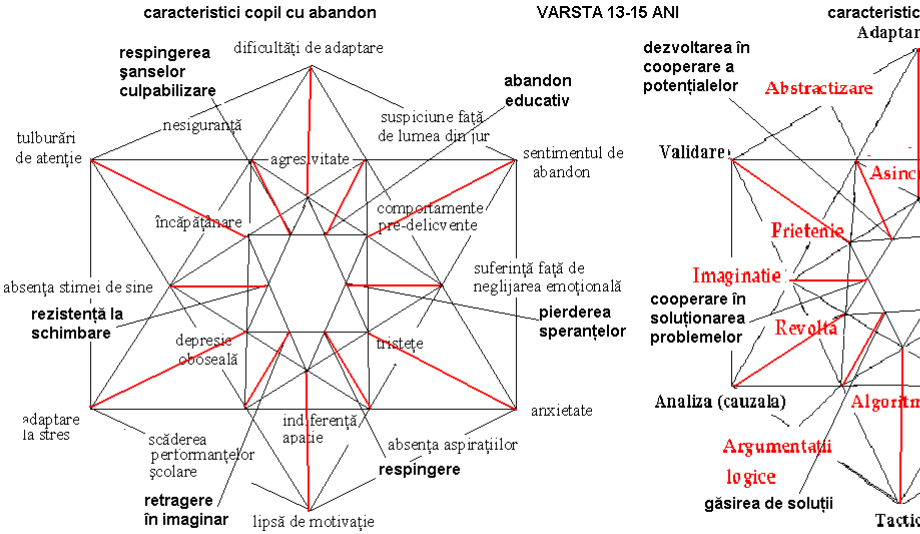
	neglijarea emoţională	
Hotărâre	Pierderea speranţei	Emar personalită
Descoperire	Tristeţe	Aprof cunoaşteri
Curiozitate	Respingere	Desc
Iniţiativă	Anxietate	Strat
Implicare	Absenţa aspiraţiilor	Opera
Ordonare	Indiferenţă-apatie	Algor
Organizare	Lipsă de motivaţie	Tacti diferitelor
Performare	Scăderea performanţelor şcolare	Argu
Inventivitate	Retragere în imaginar	Găsir
Aprofundare	Adaptare la stres	Anali
Lupta cu dificultăţile	Depresie-oboseală	Revol
Creativitate	Absenţa stimei de sine	Imag
Stimulare	Rezistenţa la schimbare	Coop soluţionare
Cooperare	Încăpăţânare	Priet
Concentrare	Tulburări de atenţie	Valid
Sistematizare	Nesiguranţă	Abstr
Activare	Respingerea şanselor, culpabilizare	Dezv cooperare
Evoluţie	Agresivitate	Asinc



Se poate observa cu uşurinţă din acest tabel cum apare polarizarea inversă a comportamentului copiilor, copii cu tendinţe de abandon simţindu-se la rândul lor abandonaţi şi dezvoltând astfel comportamente de auto-pedepsire şi autodistrugere.

Diferenţele comportamentale dintre cele două categorii de personalităţi arată existenţa unui număr de dimensiuni umane. Acestea sunt reprezentate în tabelul de mai sus pe coloana din dreapta şi sunt caracteristice nivelului de dezvoltare mentală a persoanelor cu tendinţă de abandon. Nivelul de performanţă pe fiecare dimensiune poate fi evaluat pe o scală de la 1 la 10 obţinând astfel o hartă de caracterizare a gradului şi direcţiei tendinţei de abandon şcolar sau social.

Se pot estima pe această cale tendinţele către alcoolism (dimensiunea cooperării), infracţionalitate (dimensiunea evoluţiei) etc. ce caracterizează diferitele profile psihologice, se poate de asemenea estima strategia individualizată de asistare a acestor persoane şi punctele forte pe care se poate construi aceasta.



Vectorii personalităţii lor se modifică după cum se poate vedea în tabelul următor

Copil cu tendinţă de abandon	**Copil cu dezvol conform potenţialu maximizat al vârstei f**
Dificultăţi de adaptareč agresivitate	Adaptare la nişă dezvoltării
Suspiciune faţă de lumea din jur čabandon	Dezvoltare descoperirea eului
Sentimentul de abandončcomportamente delincvente	Pasiunečlnterioriz
Suferinţa faţă de neglijarea emoţionalăčpierderea speranţelor	Operarea în viito personalităţii
Anxietateètristeţe	Strategii čaprofun
Absenţă aspiraţiilorèrespingere	Operaţii formaleč
Lipsa de motivaţiečindiferenţă apatie	Tactica čalgoritmi
Scăderea performanţelor	Argumentaţii logi

şcolarečcăderea în imaginar	soluţii
Adaptare la stresèdepresie, oboseală	Analiză cauzalăčre
Absenţa stimei de sinečrezistenţa la schimbare	Imaginaţie čcoo soluţionarea problemelo
Tulburări de atenţiečâncăpăţânare	Validare čprieteni
Nesiguranţă črespingerea şanselor, culpabilizare	Abstractizare čd cooperare a potenţialelo

Din studiul acestor două tabele se poate deduce şi metoda optimă individualizată de lucru cu copiii cu tendinţe de abandon. Caracteristicile psihologice nu se dezvoltă toate o dată, ci în funcţie de context individual acestea apar şi pot fi depistate pe rând. În perioada de dezvoltare a acestor caracteristici specifice tendinţelor de abandon mai există încă active şi caracteristicile copilului normal cu potenţialele deplin dezvoltate. Aceasta face posibil demersul integrării copiilor cu tendinţe de abandon în programe de dezvoltare a unei pasiuni ce duce la emoţii pozitive, deseori acestea fiind de tip artistic.

Existenţa paralelă a referenţialului comportamental al copilului normal face posibilă lupta cu tendinţele de abandon. Trebuie să luăm în consideraţie faptul că abandonul şcolar este o reacţie tipică a copilului ce se simte abandonat de familie, prieteni, şcoală sau societate, dezvoltând tendinţe de culpabilitate personală şi pedepsindu-se singur prin autodistrugerea şanselor şi a personalităţii.

Vectorii de personalitate sunt de asemenea instrumente utile găsirii de soluţii individuale pentru asistarea celor cu tendinţe de abandon. Existenţa simultană a doi vectori, unul pozitiv, altul negativ în compensaţie arată existenţa unor opţiuni de afirmare sau negare a personalităţii ce sunt declanşate de factorul de mediu social şi de caracteristicile de performanţă

individuală. Această observaţie este utilă în construirea de strategii individualizate atât pentru întărirea caracteristicilor vectoriale pozitive ce sunt încă prezente la subiecţii expuşi abandonului, cât şi pentru recuperarea parţială şi schimbarea de perspectivă a caracteristicilor vectorilor negativi declanşaţi de starea de abandonare a afirmării proprii.

De exemplu pentru vectorul Tulburări de atenţiečâncăpăţânare ce se poate transforma în Validare čprietenie se poate construi o strategie de mentorat de tip peer to peer cu colegi binevoitori ce doresc să ajute pe colegul aflat în dificultate. De asemenea pentru Lipsa de motivaţiečindiferenţă apatie ce se poate transforma în Tactica čalgoritmizare se poate proiecta un program de descoperire şi inventică pe subiecte ce nu au fost iniţial abordate şi unde copilul aflat în dificultate nu a întâmpinat niciun fel de eşecuri. Orice succes într-un astfel de proiect va face copilul să-şi găsească motivaţii de revenire în fluxul şcolar, fiind convins că poate relua şcoala şi performa. O listă parţială de astfel de programe este următoarea

Program de recuperare	**Copil cu tendinţă de abandon**	**Copil dezvoltare conform biologic vârstei fiz**
Program de incluziune socială prin cultivarea talentelor artistice	Dificultăţi de adaptareč agresivitate	Adap Asincronie
Program de antreprenoriat social şi de mediu	Suspiciune faţă de lumea din jur čabandon	Dezv intelectual descoperir
Programe de tip dă mai departe şi de cultivare a solidarităţii	Sentimentul de abandonat de societatečcomportament	Pasiu e

de grup	e delincvente	
Program de ajutorare reciprocă şi intervenţie la nevoie	Suferinţa faţă de neglijarea emoţionalăcpierderea speranţelor	Opera viitorcema personalită
Program de cunoaştere a naturii şi societăţii şi de înţelegere a comportamentelor	Anxietateètristeţe	Strat căprofunda
Program de aplicare practică a cunoştinţelor şi de utilizare practică a abilităţilor manuale	Absenţă aspiraţiilorèrespingere	Opera formalečde
Program de descoperire sau inventică pe subiecte inedite	Lipsa de motivaţiečindiferenţă apatie	Tacti čalgoritmiz
Program de dezbatere asupra problemelor curente şi de găsire de soluţii	Scăderea performanţelor şcolarečcăderea în imaginar	Argu logicečgăs
Program de managementul stresului prin activităţi sportive şi de grup	Adaptare la stresèdepresie, oboseală	Anali cauzalăcre
Program de management al crizelor şi de intervenţie pentru recuperarea şi rezolvarea problemelor de mediu şi sociale	Absenţa stimei de sinečrezistenţa la schimbare	Imag čcooperare soluţionare
Mentorat între colegi de generaţie sau mai mari	Tulburări de atenţiečâncăpăţânare	Valid

Program de instruire privind viaţa de familie şi optimizarea şanselor de succes ale copiilor	Nesiguranţă črespingerea şanselor, culpabilizare	Abstr čdezvoltare a potenţial

Pentru cazul specific al copiilor cu abandon aceste programe este necesar să se concretizeze în curricule specifice. O listă de direcţii de dezvoltare curriculară este următoarea

Program de recuperare	**curriculă**
Program de incluziune socială prin cultivarea talentelor artistice	Întrebări de cultura talent artistic concurs cu p
Program de antreprenoriat social şi de mediu	Competenţe antr inclusiv pentru propria car
Programe de tip dă mai departe şi de cultivare a solidarităţii de grup	Competenţe de cor organizare de grup
Program de ajutorare reciprocă şi intervenţie la nevoie	Competenţe de continua şi întrajutorare re
Program de cunoaştere a naturii şi societăţii şi de înţelegere a comportamentelor	Societatea comportamente multicultu
Program de aplicare practică a cunoştinţelor şi de utilizare practică a abilităţilor manuale	Agricultura şi ecologice, meserii tradi materii prime din natură
Program de descoperire sau inventică pe subiecte inedite	Competenţe în tehnologie
Program de dezbatere asupra problemelor curente şi de găsire de soluţii	Educaţie civica, d juridica
Program de managementul stresului prin activităţi sportive şi de grup	Jocuri şi divertisment

Program de management al crizelor şi de intervenţie pentru recuperarea şi rezolvarea problemelor de mediu şi sociale	Catastrofe naturale mediului, Sensibilitate acceptarea multiculturalis
Mentorat între colegi de generaţie sau mai mari	Utilizarea competenţe informatice
Program de instruire privind viaţa de familie şi optimizarea şanselor de succes ale copiilor	Educaţie pentru sănă

Un exemplu de structură de program dedicat acestui grup ţintă este următorul. Un set de programe destinate acestui grup ţintă poate fi găsit în anexe.

Program de educaţie 4 Descoperirea şi cultivarea talentelor antreprenoriale sau artistice, Fructificarea intuiţiei în mod creativ şi constructiv

Dezorganizarea familiei	sentimentul de abandon, lipsă de motivaţie	Descoperirea şi talentelor antreprenori artistice, Fructificarea i mod creativ şi constructiv

Factori cauzali abandon Dezorganizarea familiei

Manifestări specific generate sentimentul de abandon, lipsă de motivaţie

Scenariu

arătarea înţelesurilor şi filosofiei ce au stat la baza abordării problemelor

Copiii cu tendinţe de abandon provenit din familii dezorganizate dezvoltă sentimente de culpabilitate pentru dezorganizarea familiei şi secundar sentimentul de abandonaţi şi de inutilitate a existenţei proprii. Copiii din aceeaşi grup nu-şi găsesc un rost în viaţă sau o motivaţie pentru a progresa într-o direcţie oarecare. Programele ce

le anulează aceste tendinţe, îi atrag la şcoală şi le redau încredere în forţele proprii sunt programele de cultivare a talentelor antreprenoriale sau artistice, programele creative şi de cultivare a iniţiativelor constructive. Aprecierea intuiţiilor şi încurajarea analizei cauzale a observaţiilor sunt principalele mijloace de a atrage această categorie de copii către şcoală. Fructificarea intuiţiilor şi observaţiilor în realizarea de produse creative sau de programe antreprenoriale destinate rezolvării unor probleme concrete sunt cheia ce asigură succesul atragerii către şcoală a acestor copii. Categoria aceasta de copii este suficient de largă şi de accesibilă în sistemul instituţionalizat ca să merite o atenţie specială.

Activităţi

Ce credeţi voi despre evenimentele recente, ce consideraţi că favorizează evenimentele şi în ce context se manifestă acestea? Ce responsabilităţi asumate ar putea favoriza evitarea unor astfel de evenimente? Activităţi de observare şi interpretare cauzală prin întrebări deschise şi dezbateri a evenimentelor pozitive sau negative. Motivarea elevilor în a căuta soluţii concrete la evenimentele negative sau soluţii de sprijin pentru evenimentele pozitive.

Cum vă explicaţi următorul şir de evenimente, cum au fost generate şi în ce context? Cum vă explicaţi succesiunea de evenimente colaterale produse datorită evenimentului principal? Cum pot fi utilizate aceste fenomene pentru îndreptarea sau rezolvarea unor probleme mai vechi? Experimente şi modelări, dezbateri şi lansări de ipoteze şi analize asupra diferitelor situaţii din viaţa cotidiană sau din experienţa personală.

Care sunt în opinia voastră cauzele principale şi cele colaterale secundare ce au produs următorul şir de evenimente? Care pot fi soluţiile de rezolvare a problemelor, dacă există şi în ce condiţii pot fi aplicate?

Experimente şi observaţii asupra abilităţilor ce trebuie dezvoltate pentru rezolvarea acestor probleme şi a cunoştinţelor necesare pentru găsirea celor mai eficiente şi neinvazive proceduri.

De ce este nevoie de antrenarea abilităţilor pentru a face faţă la momentele dificile sau imprevizibile? Aveţi abilităţi şi talente de care nu sunteţi conştienţi încă? Ce fel de acţiuni ar fi necesare pentru dezvoltarea acestor abilităţi şi talente? Experimente şi observaţii privind calităţile umane, psihologice sau fizice, precum şi privind capacităţile de a găsi resursele necesare în rezolvarea problemelor, sau de a organiza acţiuni coerente pentru rezolvarea problemelor concrete.

Unde avem prilejul să ne formăm personalitatea, natura ne ajută dacă învăţăm să observăm şi să interpretăm corect observaţiile? Regulile sociale ne ajută sau ne împiedică să ne dezvoltăm personalitatea, cum definim personalitatea? Observaţii şi experimente privind capacitatea de a conduce sau acţiona în caz de necesitate şi a caracteristicilor ce permit rezolvarea problemelor şi eficienţa intervenţiilor.

Când putem fi creativi în acţiunile noastre, ce ne împiedică să fim creativi în fiecare moment? Care sunt caracteristicile ce ne stimuează creativitatea în descoperirea de soluţii inedite şi corecte etic pentru rezolvarea problemelor? Experimente şi observaţii asupra încrederii oamenilor sau în oameni, asupra libertăţii de a găsi soluţii şi de a căuta mijloace, asupra capacităţii de implicare şi a curiozităţii manifestate pentru a descoperi soluţiile ingenioase şi creative.

Cu ce mijloace şi prin ce tip de experienţe putem să ne motivăm să dezvoltăm capacităţile noastre ascunse şi să ni le asumăm? Ce ne trebuie pentru a ne implica în acţiunile corective ce permit rezolvarea unor situaţii problemă? Experimente şi observaţii privind identificarea zonelor de interes individual şi a capacităţilor ce se

dezvoltă datorită acestui interes, precum şi a factorilor motivaţionali ce dezvoltă implicarea personală în rezolvarea problemelor.

În ce condiţii credeţi că oamenii îşi declasează dezvoltarea de abilităţi şi asumarea de sarcini implicându-se în acţiuni preventive sau corective? În ce condiţii se pot rezolva problemele acumulate în timp? Acţiuni de organizare a experimentelor sociale de grup sau de autocunoaştere ce permit tinerilor şi copiilor să conştientizeze prin experiment direct structura problemelor şi a reacţiilor lor la acestea.

Pentru cine eşti important, ai tizat vreodată că eşti important sau chiar esenţial pentru oamenii din jurul tău? Devii mai important dacă acţiunile tale sunt pozitive şi benefice? Experimente şi acţiuni prin programe de tipul dă mai departe, ceea ce ţie ţi-a folosit va folosi şi altora.

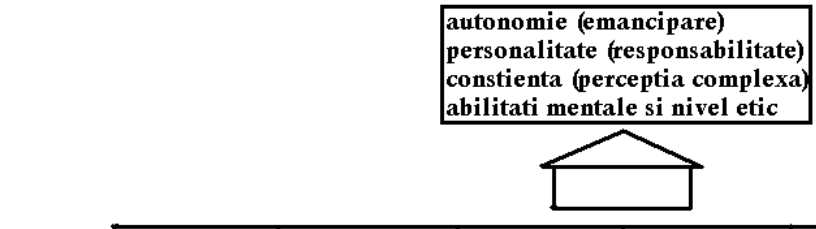
Pentru ce este necesar să cauţi să te dezvolţi echilibrat şi armonios pe toate dimensiunile umane? Este lipsa de abilităţi şi platitudinea comportamentală o soluţie reală adaptativă, sau este necesar să îţi asumi propriul destin? Organizarea şi conceperea de dezbateri motivaţionale care trebuie să conducă către implicarea copiilor şi tinerilor în luarea destinului în propriile mâini şi a munci şi lupta pentru propria emancipare.

Plan de remediere individualizat

Crearea grupurilor de lucru şi analiză care să permită dialogul sincer între membri şi proiectarea activităţilor necesare coordonate prin feedback pe diferitele detalii ale desfăşurării activităţilor.

Programe de educaţie generate de etapele de dezvoltare provocate de mediul social şi corespunzătoare motivaţiilor generate de acesta

METAMORFOZA UMANA



specia umana	rol ecologic	stagiul 5	integratoare	complexa
omenirea	menire, rost	stagiul 4	normativa	dinamica
societatea	idealuri	stagiul 3	corelativa	laterala
comunitatea	scopuri	stagiul 2	calitativa	sintetica
individul	obiective	stagiul 1	cantitativa pe valori	analitica
piramida motivationala	orizonturi specifice	stagii de dezintegrare	tipuri de perceptie	tip de inteligenta

Caracteristici generale

Stagiu de dezvoltare caracteristici	***Programe specifice de educaţie***	***Competenţe educative prin materie aplicabile asupra unui domeniu***	***arii***
Egocentric individualist, obiective, percepţie cantitativă, inteligenţă	Dezvoltarea capacităţii de observare a semnificativului şi de explicare a fenomenelor prin	Interacţiunea, gestionarea emoţiilor şi afectivităţii faţă de alţii, de domenii sau	ecolo geogr anato psiho socio

analitică, nevoi primare	dezvoltarea de scenarii	direcţii, identificarea memelor culturale, a ierarhiei sociale, a poziţiei faţă de trecut şi viitor, deschidere, direcţionare, stimă de sine, respect, recunoaştere, integrare, acceptare, control, antrenare, armonizare	chimi astro
Motivat de comunitate, scopuri, percepţie calitativă, inteligenţă sintetică, nevoia de siguranţă	Dezvoltarea capacităţilor de lucru în grup, de colaborare şi ofertare de informaţii, de finalizare în standarde înalte a lucrului început	Colaborare a, intuirea, analiza interacţiunilor, jocuri, caracter, gestionarea sentimentelor de recunoştinţă, intuiţia, motivaţia, creativitatea, ordinea, toleranţa, determinarea, iniţiere, implicare	aplica tehno cultu religi dezvo proie infor legisl etc.
Motivat de societate, idealuri, percepţie	Dezvoltarea capacităţilor de înţelegere şi	Comuniune a dincolo de sentiment,	comu străin

corelativă, inteligenţă laterală, nevoi de comunicare	corelare a relaţiilor şi mecanismelor neliniare şi de găsire a limbajului adecvat descrierii fenomenului	nevoile şi responsabilităţile, iubirea autentică, iertarea, slujirea celorlalţi mai presus decât conducerea lor, voluntariatul, descoperirea, înţelegerea simbolurilor, înţelegerea înrudirii fenomenelor	comu inter non-v etolo profe gesti infor
Motivat de omenire, menire, rost, percepţie normativă, inteligenţă dinamică, nevoia de cunoaştere	Dezvoltarea înţelegerii multi-dimensionalităţii şi dinamicii sistemelor şi a legilor din spatele fenomenelor	Mistica dincolo de nevoi, învăţarea şi evoluţia auto-determinată, arta de a învinge trupul, transformarea lui în fiinţă, identificarea propriului eu şi înţelegerea celorlalţi, nivelul la care se află, darurile specifice, ce putem învăţa de la alţii, dimensionare, structurare, organizare,	siste ştiinţ comp suste echili etolo antro cultu cosm ştiinţ cosm

		emancipare, analiză cauzală, gândire pe mai mulţi paşi	
Motivat de transcenderea speciei umane, rol ecologic, percepţie integratoare, inteligenţă complexă, nevoi de emancipare	Dezvoltarea inteligenţei responsabile şi inovative, a capacităţilor de manageriere a crizelor, a înţelegerii dezvoltării fenomenelor, complexe sau deschise şi de estimare a consecinţelor lor	Realizarea unei comuniuni autentice, cunoaştere prin participare la realitate îi înţelegerea mistică nu magică, revelaţie nu putere, emancipare, organizare, cunoaştere directă, echilibru, sinteză, organicitatea înţelegerii, complexitate, dinamică, autocunoaştere, echilibru şi armonie	tul dezas organ contr respo corpo medi şi tehno tehno sau dezvo perso

Următorul tabel corelează nivelele de metamorfoză umană cu cele patru direcţii descrise în metamorfoza umană.

	Stagiul 1	Stagiul 2	Stagiul 3	Stagiul 4
personalita	Egocentric,	Comunitar,	Social, idealuri	Uman, menire,

te	obiective	scopuri		rost
conştienţă	Asupra propriului corp	Asupra familiei	Asupra comunităţii	Asupra umanităţii
autonomie	Primară	Siguranţă generală	Comunicare	Cunoaştere
abilităţi mentale şi nivel etic	Cantitativ Drept-nedrept Profitabil-neprofitabil Corect-incorect Bun-rău Frumos-urât	Calitativ Valoros-nevaloros. Partajabil. Echilibrat, Sustenabil. Optimal	Corelativ Similar Izomorf Derivat din… Cu consecinţe în… Generator de…	Normativ Legiferabil prin… Descriptibil prin… Axiomatizabil prin Recuperabil prin… Gestionabil prin…

Structura mai sus amintită este generală şi independentă de stilurile de învăţare ale copiilor sau adulţilor, dar evoluţia de tip metamorfoză are tendinţa de a conduce către creier integrat la nivelul personalităţii dezvoltate. Cum stagiile de metamorfoză a personalităţii umane nu sunt direct dependente de vârsta cronologică programele educative specifice pot fi introduse între programele non-formale ce sunt deschise tuturor etapelor de vârstă. Pe de altă parte programele formale pot avea deschideri care să canalizeze eforturile elevilor către dezvoltarea personală şi metamorfozarea umană către

maximizarea abilităţilor native şi îndeplinirea orizontului personal de motivare. Aceasta se face atât prin adecvarea stilului de predare al profesorilor la stilul de învăţare al elevilor, cât şi prin înţelegerea stagiului de dezvoltare umană a fiecărui elev.

Dezvoltarea personalităţii umane trece printr-o metamorfoză ce presupune anumite etape şi modificări de profil mintal şi comportament. Acestea se asociază în pachete ce sunt descrise în figura 1 prin citirea pe orizontală a figurii, ce este structurată pe caracteristici delimitate de structura volitivă şi de piramida nevoilor. De exemplu comportamentul egocentric individualist, orizonturile pe obiective, percepţie cantitativă, inteligenţă analitică, nevoi primare şi etajul I de dezintegrare pozitivă a personalităţii conform Dabrowsky. Fiecare etapă de dezvoltare a personalităţii este asociată de asemenea cu un nivel de procesare a informaţiei ce configurează şi direcţia şi amplitudinea performanţelor mentale. Anumite domenii de studiu şi materii şcolare sunt mai bune ofertante de astfel de informaţii decât altele, iar dezvoltarea pe cunoaştere şi comportament a copiilor poate fi facilitată de studierea non-formală a acestor materii sau domenii.

Stagiul 1

Din acest punct de vedere comportamentul egocentric este direct asociat cu gândirea de tip cantitativ şi poate fi produs de acest tip de gândire liniară, cantitativă şi analitică. Aici intervine atât deschiderea culturală cât şi educaţia de tip formal ce evaluează anumite caracteristici pe care le şi antrenează.

Dezvoltarea personalităţii se poate face prin expunerea mentalului copiilor la probleme deschise în care nu există răspunsuri standardizate şi mecanisme deja fixate de analizare a problemelor şi fenomenelor. Deschiderea mentală necesară dezvoltării personalităţii se

poate face atât prin ofertarea unor informaţii interpretabile prin stilul de gândire specific nivelului, cât şi prin alte stiluri de gândire specifice nivelului superior.

Stagiul 2

Comportamentul va fi egocentric faţă de tot cu excepţie familia sau grupul social de prieteni, unde va exista o doză de altruism, deseori interesat parţial.

Dezvoltarea personalităţii se poate face prin analizarea consecinţelor lipsei de implicare în problemele existente sau inadecvării comportamentale egocentrice în remedierea echilibrelor. Sunt necesare multe exemple pentru intuirea corectă a cazurilor şi înţelegerii modului de operare a relaţiilor eficiente în colectiv.

Stagiul 3

Comportamentul va fi intolerant faţă de alte culturi decât cea proprie, dar tolerantă faţă de greşelile sau contradicţiile propriei culturi ce sunt considerate justificabile.

Dezvoltarea personalităţii se face prin deschidere multiculturală, incluziune socială, incluziune culturală, tolerantă la creativitatea altora şi la standardele valorice şi procedurile altora. Este necesară o deschidere de tip piaţă de valoare culturală pentru a se putea trece la stagiul următor.

Stagiul 4

Comportamentul va fi înclinat către valorile umane, drepturi şi libertăţi, etică profesională, responsabilitate socială şi de mediu, cu mai puţină deschidere către alte specii ce sunt considerate pe un nivel mai jos decât specia umană.

Dezvoltarea personalităţii se face prin deschideri asupra rostului ecosistemic al omenirii, echilibrul cunoaşterii şi studiul ingineriei viului, deschiderea către logicile non-formale şi neliniare, abordările complexităţii fenomenelor, deschideri către ştiinţele calitative ale naturii sau societăţii.

Stagiul 5

Comportamentul este tipic altruist la orice nivel, cu tendinţe autosacrificiale pentru echilibrarea sistemului, puternic motivat către această direcţie şi înclinat către cunoaşterea legilor şi mecanismelor de funcţionare al universului viu sau neviu.

Dezvoltarea personalităţii nu mai poate fi influenţată prin programe specializate ci devine complet liberă şi independentă de factorii externi, fiind influenţată strict de deciziile proprii sau nevoile generale ale sistemului la care răspund pozitiv subiecţii.

Dezvoltarea conştienţei asupra universului presupune un alt tip de demers, unde nu doar informaţia joacă un rol prioritar. Oamenii în general sunt conştienţi de anumite aspecte ale universului personal sau exterior, iar această conştienţă nu este dependentă doar de informaţie şi capacităţile de procesare ci şi de nivelul de abilităţile de observare a ceea ce este semnificativ din anumite puncte de vedere. Conştienţa este dependentă de nivelul de complexitate corelată pe care îl dezvoltă o persoană în observarea şi înţelegerea realităţii. Aceasta se poate îmbunătăţi şi dezvolta prin tehnici de interpretare şi dezbateri pe anumite tematici, ce fac parte tot din portofoliul educaţiei non-formale. Direcţiile de evaluare a nivelului de conştienţă asupra realităţii se asociază direct cu participare cu standarde de comportament etic sau ne-invaziv asupra echilibrelor existente, cu dezvoltarea de soluţii aplicabile în rezolvarea sustenabilă a unor probleme şi cu echilibrul personalităţii în condiţii de stres. Tehnicile didactice în acest caz sunt mai importante decât informaţia primită. Cea mai valoroasă tehnică didactică în acest sens s-a dovedit a fi tehnica feedbackului prin care elevii răspund la întrebarea „care este părerea ta despre”…

Stagiul 1

Omul este centrat pe propriul corp, din punctul de

vedere al nevoilor sau esteticii acestuia, se poate extinde conştienţa asupra veşmintelor şi impactul social al acestora, sau asupra obiectelor personale pe care le simt ca o parte din fiinţa lor şi pe care le posedă. Sentimentele posedării, posesiunii sau apartenenţei sunt predominate.

Dezvoltarea conştienţei se face prin trecerea de la eu la noi, de la al meu la al nostru, prin sublimarea comportamentului posesiv şi cadouri reciproce, împărţirea sarcinilor altora sau personale cu alţii.

Stagiul 2

Omul este centrat pe corpurile altora, dar sesizează şi caracteristici ale personalităţii altora ce pot fi mai puternice decât simbolistica corporală. Aprecierea corporală este condiţionată calitativ de frumos-urât, gras-slab, înalt-scund, sau alte aspecte de apreciere liniară, dar există deschideri şi spre armonios, sau alte caracteristici calitative.

Dezvoltarea conştienţei se face prin deschiderea către funcţionalitate, soluţiile tehnice ale naturii, echilibrul general al viului sau mecanismele societăţii. Apare un primordiu de necesitate a protejării echilibrelor socio-culturale sau de mediu.

Stagiul 3

Omul este centrat pe conştienţa caracteristicilor culturale şi necesităţile comunităţii. Poate înţelege motivaţiile şi istoria dezvoltării caracteristicilor culturii proprii, modul de gândire şi orizonturile de dezvoltare. Poate deveni din acest motiv lider în cultura proprie şi se poate implica în administrarea acesteia, deseori abuzând de poziţia dată de persoanele din mediul său cultural.

Dezvoltarea conştienţei se poate face prin înţelegerea problemelor globale şi generale ce afectează cultura proprie şi prin mecanisme de previziune a dinamicii şi orientărilor viitorului, precum şi prin managementul organizatoric al crizelor şi dezastrelor, al asigurării calităţii şi standardizarea procedurilor de

interrelaţie socială sau de mediu natural local.

Stagiul 4

Omul este centrat asupra posibilităţilor şi limitelor abilităţilor umane, asupra posibilităţilor de depăşire a limitelor şi neputinţelor acestora şi spre gândirea complexă şi cauzală necesară în aprecierea corectă a realităţii. La acest stagiu omul lansează multe ipoteze plauzibile pe care caută să le valideze prin experiment, acolo unde nu are deplina înţelegere a situaţiei

Dezvoltarea conştienţei se face prin înţelegerea cu ajutorul instrumentelor de gândire neliniară, aprecierea momentelor critice sau singulare şi găsirea logicilor de transfer între datele cantitative şi cele calitative culese în caracterizarea unui fenomen. Acţiunea este mai puţin frecventă omul având tendinţa să lase lucrurile să evolueze liber, influenţându-le doar în caz de urgenţă şi necesitate.

Stagiul 5

Omul este conştient de coerenţa legilor cosmice şi ale viului, de dinamica şi orientarea evoluţiei fenomenelor, are previziuni clare şi precise pe orizont îndepărtat de timp şi tendinţa de a găsi soluţii pentru fenomene ce se vor petrece în viitorul previzibil.

Dezvoltarea conştienţei se face necondiţionat, omul având o mare capacitate de trăire fenomenologică a realităţii şi de recunoaştere a patern-urilor comportamentale.

Dezvoltarea autonomiei este o altă direcţie ce presupune călcarea standardelor şi regulilor impuse pentru reconfigurarea acestora în condiţii noi. Aceasta se produce prin programe de cultivare a creativităţii ce sunt de asemenea specifice fiecărei etape din metamorfoza umană. Astfel pe prima etapă cea cantitativă şi liniară se pot introduce programe de cultivare a creativităţii cu obiecte şi în reguli existente, dezvoltarea de noi concepte pe baza vechilor reguli sau axiome fiind consecinţa aşteptată şi precedând acţiunea creativă din etapa a II-a.

Stagiul 1

Autonomia se reduce la acest nivel la necesităţile fiziologice şi la ocuparea unui loc favorabil unde are posibilitatea să maximizeze beneficiile minimizând eforturile. În rest omul este direct dependent şi atent la influenţele celorlalţi, este oportunist şi deseori agresiv, temător pofticios, invidios, instinctual şi puternic sexual.

Dezvoltarea autonomiei se face în mod natural prin conflictul între generaţii şi tendinţa de ocupare a unei poziţii superioare în ierarhie fără asumarea riscurilor, prin susţinerea şi supunerea în faţa unui lider potenţial. Din punct de vedere educativ o creştere a autonomiei se poate obţine odată cu creşterea încrederii în puterile proprii prin dezvoltarea de abilităţi ce pot fi validate de piaţă.

Stagiul 2

Autonomia este condiţionată de opiniile celorlalţi despre subiect, de gradele de libertate oferite de mediul social apropiat, de gradul de curaj avut în asumarea unor riscuri limitate. Siguranţa generală este cadrul general faţă de care se fac toate aprecierile ce desemnează limitele autonomiei individuale. Deseori subiecţii sunt posesivi şi intransigenţi, dau altora propriile sarcini şi nu-şi asumă responsabilităţi riscante.

Dezvoltarea autonomiei se face prin managementul stresului în condiţii dificile şi prin programe de creştere a stimei de sine şi motivaţiei de a duce la bun sfârşit diferite demersuri. Este posibil ca acestea să se obţină la momentul când vârsta cronologică este înlocuită de vârsta mentală a personalităţii în relaţiile cu alţii sau în momente de criză când subiecţii descoperă soluţii de ieşire din criză.

Stagiul 3

Subiecţii au autonomie în dezvoltarea mijloacelor de comunicare, pot utiliza mijloace inedite ce au impact direct asupra celorlalţi, sau pot rafina limbajul astfel încât să producă efectele aşteptate şi dorite. Sunt foarte atenţie încă la imaginea generală pe care o au în faţa altora şi

caută să iasă în evidenţă.

Dezvoltarea autonomiei se poate face către cunoaşterea mai fină a realităţii, în special pe partea calitativă greu de exprimat sau de evaluat şi măsurat. Din punct de vedere educativ aceasta se face prin corelarea diferitelor aspecte ale realităţii într-o structură de date dimensionate şi structurate cu ajutorul unor indicatori complecşi şi prin utilizarea datelor corelate în crearea de strategii specifice ce pot conduce la rezolvarea unor situaţii problemă.

Stagiul 4

Autonomia se dezvoltă asupra câmpurilor de cunoaştere şi a profunzimii abordărilor. Există tendinţa unor dezvoltări cognitive de tip enciclopedic şi a unor emiteri de ipoteze şi teorii ce pot fi confirmate de părerile, ipotezele şi teoriile altora. Aceasta conduce la necesitatea sprijinirii propriilor realizări prin cercetarea altor rezultate şi bibliografie.

Dezvoltarea autonomiei se poate face prin asumarea propriilor rezultate chiar dacă aceasta înseamnă conflictul cu alte rezultate anterioare sau noi câmpuri de lucru. Din punct de vedere educativ aceasta se poate face prin încurajarea creativităţi şi inventivităţii

Stagiul 5

Autonomia în acest stagiu se adresează înţelegerii limitărilor produse de tradiţiile culturale în gândire şi manifestare socială. La acest stagiu omul devine liber de standarde, cutume, ritualuri sau taboo-uri şi are capacitatea de a dezvolta soluţii complexe şi eficiente pentru probleme dificil sau foarte dificil de abordat. Din punct de vedere educativ autonomia este posibil să se dezvolte prin deschiderea de noi instrumente logice sau algoritmi de gândire şi evaluare a realităţii de orice fel pe orice direcţii de apreciere.

Dezvoltările ulterioare ale autonomiei nu sunt condiţionate de nimic.

Dezvoltarea abilităţilor mentale şi a nivelului etic este o altă direcţie ce presupune contactul uman cu infinitatea universului şi studierea legilor de funcţionare a tuturor expresiilor universului. Chiar şi această direcţie are etape de dependenţă de metamorfoza umană, la primul nivel existând principiile dreptăţii, adevărului, frumosului, profitabilului, sau a ceea ce este bun sau util, precum şi gândirea critică.

	Stagiul 1	Stagiul 2	Stagiul 3	Stagiul 4	Stagiul 5
persona litate	Egocentric, obiective	Comunitar, scopuri	Social, idealuri	Uman, menire, rost	Responsabil ecosistemic
conştienţă	Asupra propriului corp	Asupra familiei	Asupra comunităţii	Asupra umanităţii	Asupra ecosistemului şi universului
autonomie	Primară	Siguranţă generală	Comunicare	Cunoaştere	Emancipa rea persona lităţii
abilităţi mentale şi nivel etic	Cantitativ Drept-nedrept Profitabil-	Calitativ Valoros-nevalor os. Partajabil.	Corelativ Similar Izomorf Derivat	Normativ Legiferabil prin… Descriptibil	Integrator Seturi de legi auto-generative

	neprofitabil Corect-incorect Bun-rău Frumos-urât	Echilibrat, Sustenabil. Optimal	din… Cu consecinţe în… Generator de…	prin… Axiomatizabil prin Recuperabil prin… Gestionabil prin…	Dezvoltări de tip fractal auto-similar Dezvoltări auto-izomorfe Dezvoltări deschise modificărilor datelor iniţiale

Stagiul 1

Abilităţile mentale sunt condiţionate de aprecieri liniare conforme unor standardizări culturale, drept-nedrept, valoros-fără valoare, frumos-urât, adevărat-fals, etc. fără nuanţare sau reducere a domeniului de aplicabilitate ale noţiunilor.

Dezvoltarea abilităţilor mentale se face prin nuanţarea conceptelor şi dezvoltarea de paradoxuri prin care se verifică validitatea abordărilor liniare. Din punct de vedere educativ aceasta se face prin analizarea erorilor de gândire din istorie ce au provocat diferite dezastre, dar şi prin dezvoltarea instrumentelor analitice şi ştiinţifice de gândire.

Stagiul 2

Abilităţile mentale şi gândirea etică sunt condiţionate de înţelegerea sistemelor şi comportamentelor acestora

prin abordări de tip calitativ ce nu presupun fenomene măsurabile. Tematici de tipul factor declanşator (Elena din Troia) şi context favorizant conduc la astfel de analize de tip calitativ şi la condiţionarea unei înţelegeri de tip etic calitativ.

Dezvoltarea abilităţilor mentale şi a nivelului etic se face prin analizarea soluţiilor naturii atât în funcţionarea biologică cât şi în cea ecosistemică. Din punct de vedere educativ sunt necesare teoriile integratoare precum teoria evoluţionismului, teoria GAIA a planetei vii, teoria derivei continentelor, teoriile cosmologice, etc.

Stagiul 3

Abilităţile mentale sunt direct condiţionate de înţelegerea complexităţii corelate cu dinamica fenomenelor. Se dezvoltă înţelegerea sistemelor, a funcţionalităţii fenomenelor, a soluţiilor posibile de evoluţie a unor fenomene, a surselor de generare a fenomenelor şi ponderilor relative ale factorilor declanşatori.

Abilităţile mentale şi nivelul etic se pot dezvolta înţelegerea şi cercetarea logicii interne şi legilor ce au generat anumite fenomene şi prin crearea de experimente şi tehnologii care confirmă aceste reguli. Din punct de vedere pedagogic este necesară atât învăţarea prin descoperire cât şi învăţarea prin experiment direct.

Stagiul 4

Abilităţile mentale şi nivelul etic manifestă prin înţelegerea legilor de manifestare ale naturii prin corelare laterală şi recunoaşterea acestora în diferite fenomene pe diverse direcţii de manifestare. Astfel se vor putea recunoaşte patern-uri comportamentale sau logice la fenomene complet diferite ce nu au aparent nicio rădăcină comună, dar se va putea dezvolta şi înţelegerea evoluţiei de la rădăcină la manifestări aparent divergente ce păstrează acelaşi fel de manifestare.

Dezvoltarea abilităţilor mentale şi a nivelului etic se

va face prin responsabilizarea acţiunilor de conservarea armoniei sau echilibrului de mediu sau de sistem, dar şi prin dezvoltarea de măsuri corective sau recuperatorii în cazul deteriorării acestora. Din punct de vedere pedagogic se utilizează modelarea realităţii prin introducerea de variabile noi în dinamica înţelegerii sistemelor şi prin evaluarea consecinţelor posibile.

Stagiul 5

Abilităţile mentale sunt integratoare, fiind centrate pe înţelegerea legilor ce se sprijină şi se condiţionează reciproc, sau care generează alte seturi de legi sau manifestări predictibile sau deschise la schimbare. Se pot observa înţelegerile similitudinilor parţiale şi a limitărilor aplicabilităţii unor legi pe anumite domenii sau condiţii de manifestare. Sistemul etic ţine de integralitatea echilibrelor percepute pe mai multe nivele de complexitate ale realităţii

Evoluţia în continuare a abilităţilor mentale sau sistemului etic este necondiţionată de factori externi locali ci răspunde la nevoile generale globale.

Observaţie

Abilităţile mentale şi sistemul etic au fost condiţionate în dezvoltare de feedbackul social şi nu s-a dezvoltat decât accidental la nivelul potenţialului natural şi în general când s-a dezvoltat a fost în relaţia maestru-discipol izolată de presiunile sociale

Facilitarea dezintegrării pozitive este posibilă cu ajutorul unor programe educaţionale cu au o structură corespunzătoare relaţiei nature-nurture.

Etapele de realizare a programelor educative

Rezolvarea problemelor din educaţie se face prin proiectarea de programe specifice ce definesc scopurile, mijloacele, etapele, resursele, standardele şi metodologiile necesare pentru atingerea obiectivelor propuse. Un

program educativ trebuie să răspundă la un număr mare de întrebări de tipul: «ce», «cine», «care», «cum», «de ce», «unde», «când», «cu ce mijloace», «pentru cine», «cu ce resurse», etc. Etapizarea programelor educative trebuie de asemenea să urmeze anumite reguli logice pentru a crea cadrul necesar eficientizării acestora. Astfel de etape necesare sunt:

1) definirea clară şi intuitivă a problemei şi a terminologiei specifice
2) arătarea înţelesurilor şi filosofiei ce au stat la baza abordării problemelor
3) definirea regulilor şi instrumentelor de lucru ce permit abordarea necesară rezolvării
4) definirea standardelor de calitate şi a metodelor ce asigură managementul calităţii în rezolvarea problemei
5) rezolvarea practică a unor cazuri particulare ce se încadrează în problemă
6) transferul de bune practici la nivelul soluţiilor găsite de alţii pentru probleme asemănătoare
7) definirea şi utilizarea mijloacelor şi limbajelor specifice de prezentare a soluţiilor de rezolvare a problemei
8) descifrarea reacţiei mediului de prezentare vis-à-vis de prezentarea soluţiei
9) evaluarea problemei în urma feedbackului obţinut
10) reevaluarea standardelor de calitate şi a viziunii în urma evaluărilor
11) corectarea şi completarea strategiilor de lucru din program
12) transferarea experienţelor paralele provenite din alte surse
13) redefinirea problemei în urma experienţei acumulate pentru mărirea eficienţei programului.

Programele educative se îmbunătăţesc în permanenţă prin acumularea de experienţă.

Exemplu de proiect de program, instrument perincipal de lucru animaţia pe calculator

Factori cauzali abandon	**Manifestări specific generate**	**Programe remedia**
Dificultăţi le materiale**.**	anxietate, nesiguranţă	**Învăţarea prin de şi experiment în Descoperirea calităţilor proprii manifestate în contexte**

1) *definirea clară şi intuitivă a problemei şi a terminologiei specifice*

Nesiguranţa animalelor şi plantelor în contextul încălzirii globale, de ce s-au împuţinat fluturii pe pajişti şi ce se va întâmpla dacă dispar albinele sau râmele. Care sunt relaţiile dintre diferitele specii din natură care permit păstrarea echilibrelor ecologice şi care sunt costurile neglijenţei, inconştienţei, lăcomiei sau iresponsabilităţii faţa de mediu. Ce ne oferă fiinţele vii pe gratis, cum muncesc ele pentru echilibrul general fără a fi plătite de un angajator. Să observăm natura, limbajul şi relaţiile dintre fiinţele vii, să observăm propriul comportament. Suntem mai bogaţi când natura sărăceşte? Ce calităţi ne-a dat natura şi cum le gestionăm?

Activităţi
Plan de remediere individualizat

2) *arătarea înţelesurilor şi filosofiei ce au stat la baza abordării problemelor*

De unde ne vin fricile, visele, intuiţia sau previziunile, mintea noastră este sau nu conectată cu fiinţele din natură? Ce am învăţat să observăm în natură, este

observaţia calitativă egală cu măsurătoarea cantitativă? Putem înţelege ce simte un animal şi ce emoţii trăieşte acesta? Putem trăi fericiţi şi liniştiţi atunci când fiinţele din preajmă trăiesc în spaimă şi nesiguranţă, sau ne contaminează starea lor de spirit? Ce ar trebui să facem ca să trăim în pace şi stabilitate cu natura, iubeşte pe aproapele tău ca pe tine însuţi, se referă doar la oameni sau la orice fiinţă din natură?

Activităţi

Plan de remediere individualizat

3) *definirea regulilor şi instrumentelor de lucru ce permit abordarea necesară rezolvării.*

Putem interpreta ca inteligenţă a naturii toate adaptările funcţionale ale unui organism? Sunt acestea superioare ca soluţii tehnice faţă de ingineria umană actuală? Ce înseamnă feedback, circuit, reţea, nod, ciclu, hub, sustenabilitate, echilibru sistemic, optimalitate şi prin ce mecanisme naturale se realizează acestea? Cum putem modela aceste caracteristici cu ajutorul animaţiei pe calculator şi a matematicii simple? În ce constă superioritatea umană faţă de alte fiinţe vii? Ne atingem parametrii naturali pe direcţiile noastre de performanţă maximală? Ce greşeli de gândire ne fac să nu înţelegem sau măcar să intuim corect natura? Orice are caracteristici măsurabile, dar aceste caracteristici definesc complet obiectele sau fenomenele din natură, pot fi acestea reproduse numai datorită măsurătorilor efectuate sau există alte caracteristici ce nu pot fi măsurate şi care definesc fenomenul sau obiectul. Poate fi măsurate încrederea, iubirea, înţelepciunea, bunătatea?

Activităţi

Plan de remediere individualizat

4) *definirea standardelor de calitate şi a metodelor ce asigură managementul calităţii în rezolvarea problemei*

Cum putem reda calitatea vieţii, ce este mai important să ai bani sau să ai vecini politicoşi umani şi săritori la nevoie? Cum se defineşte fericirea naţională globală în Bhutan (Gross National Happines)? Ce ne trebuie ca să fim fericiţi sau măcar satisfăcuţi, fără a dezechilibra mediul natural care ne întreţine? Care sunt costurile fericirii şi liniştii personale şi care sunt costurile plăcerii, invidiei faţă de alţii, imitaţiei altora, modei, dorinţei de putere sau de avere? Ce înseamnă amprenta ecologică şi cât mediu consumăm ca să ne asigurăm fericirea faţă de cât mediu consumăm pentru a ne asigura plăcerile sau a ne întreţine dezechilibrul personal?

Activităţi

Plan de remediere individualizat

5) *rezolvarea practică a unor cazuri particulare ce se încadrează în problemă*

Presupunem că sunteţi pe o plută în largul mării împreună cu o altă persoană, cum aţi vrea să fie aceasta, bogată, puternică, cu relaţii personale, sau responsabilă, bună, generoasă, săritoare. Care sunt argumentele ce vă creează această preferinţă? Dar dacă aţi fi pe o navă împreună cu alte persoane, aţi decide în acelaşi fel? Cum acţionează fiinţele vii în natură, oferă servicii, merg pe interesul personal imediat sau combină cele două direcţii? Puteţi face ca un câine şi o pisică să fie buni prieteni? Ce rol are limbajul de comunicare în stabilirea relaţiilor şi

poziţiilor relative dintre fiinţele naturale sau sociale? Cum ar arăta o zi pe plută?

Activităţi

Plan de remediere individualizat

6) transferul de bune practici la nivelul soluţiilor găsite de alţii pentru probleme asemănătoare

Ce ştim despre egoism sau altruism, care sunt consecinţele sociale ale acestor două stări? Cine va rezista mai mult şi mai bine pe plută un cuplu de oameni egoişti, altruişti sau unul egoist şi unul altruist? Cine are şanse mai mari de supravieţuire egoistul, sau altruistul? Ce ştiţi despre oameni care au eşuat pe mare sau au traversat deşerturile sau jungla fără apă sau hrană? Cum a fost utilizată relaţia cu natura de către cele două tipuri de personalitate? Cum putem aplica concluziile la organizarea unui grup de lucru necesar realizării unor obiective şi rezolvării unei probleme, cine trebuie să conducă grupul un egoist sau un altruist? Creaţi două scenarii în acest sens şi evaluaţi şi dezbateţi concluziile simulării.

Activităţi
Plan de remediere individualizat

7) *definirea şi utilizarea mijloacelor şi limbajelor specifice de prezentare a soluţiilor de rezolvare a problemei*

Cum putem prezenta în mod optim altora observaţiile noastre şi viziunea proprie asupra unor fenomene, activităţi, realităţi sau obiecte de studiu? Cum comunică fiinţele din specii diferite între ele, există un sigur limbaj de comunicare sau comunică în mai multe limbaje

simultan? Prin ce mijloace comunicăm între noi şi în ce domenii de comunicare, cum interpretăm informaţia transmisă de alţii? Recepţionăm corect canalul de comunicare principal şi canalele celelalte? Descoperim comunicare pe mai multe canale ce creează contradicţie de interpretare, ce înseamnă minciuna din punctul de vedere al comunicării? Cum putem prezenta în mod optim o soluţie a unei probleme astfel încât să fie mai bine înţeleasă de alţii?

Activităţi

Plan de remediere individualizat

8) *descifrarea reacţiei mediului de prezentare vis-à-vis de prezentarea soluţiei*

Cum ne dăm seama ce cred alţii despre noi şi ce reacţii trezesc acţiunile noastre?

Ce caracteristici sunt mai bine apreciate în diverse medii şi de ce? Unde apar problemele de înţelegere la anumite persoane şi din ce motive? Cum putem ţine trează atenţia celor care ne ascultă? Cum poate fi îmbunătăţită soluţia prezentată astfel încât să corespundă aşteptărilor celorlalţi? Cum reuşesc animalele sau plantele să se prezinte mai atractiv pentru membri grupului din care fac faţă?

Activităţi

Plan de remediere individualizat

9) *evaluarea problemei în urma feedbackului obţinut*

Cum putem reevalua observaţiile noastre ţinând cont de opiniile celorlalţi, apar caracteristici noi şi relevante ce

ne scăpau înainte? Ce rol are schimbarea perspectivei asupra unei probleme, este răpitorul din natură un duşman sau un prieten al erbivorelor ţinând seama că atacă cu predilecţie animalele bolnave, bătrâne sau cu defecte genetice transmisibile? Care sunt consecinţele secundare ale dispariţiei lupilor asupra populaţiilor de căprioare? Care sunt conseciţele pe termen lung a utilizării substanţelor chimice din agricultură asupra insectelor polenizatoare şi asupra sănătăţii oamenilor sau celorlalte specii afectate? Mai mult înseamnă şi mai bun în acest caz? Este legată creşterea incidenţei cancerului de poluarea chimică şi de agricultura chimizată?

Activităţi

Plan de remediere individualizat

10) *reevaluarea standardelor de calitate şi a viziunii în urma evaluărilor*

Cum apreciem calitatea unui mediu capabil să se autosusţină şi să susţină şi sănătatea umană, care sunt criteriile de evaluare? O legumă mai arătoasă este şi mai sănătoasă? Cartofii cei mai mari sunt cei mai buni? Care sunt calităţile ce pot fi evaluate şi care sunt cele despre care nu avem opinii clare dar care contează în relaţia noastră cu mediul? Oamenii care consumă multă hrană sunt lacomi sau au o lipsă a unei substanţe sau compus chimic ce este rară în hrana chimizată şi de care organismul are totală nevoie? De ce ne simţim bine atunci când ajungem să trăim în natură?

Activităţi

Plan de remediere individualizat

11) *corectarea şi completarea strategiilor de lucru din program*

Cum putem găsi cei mai buni indicatori pentru binele general sau personal? Care sunt necesităţile noastre de bază, cât ne costă acoperirea lor, care sunt necesităţile induse şi sugerate de piaţă şi cât ne costă satisfacerea lor? Ce ne face fericiţi, satisfacerea unor necesităţi sau împlinirea unor idealuri sau ţeluri înalte? Fericirea noastră depinde de alţii sau doar de noi? Putem trăi numai pentru noi sau ne motivează binele general? Când un om poate considera că are o viaţă împlinită, are aceasta legătură cu bogăţia sau puterea?

Activităţi

Plan de remediere individualizat

12) *transferarea experienţelor paralele provenite din alte surse*

Cum învăţăm de la natură şi cum punem în aplicaţie această învăţătură? De ce vechii egipteni considerau scarabeul, broasca, pisica sau crodilul ca fiind zei, ce au învăţat ei de la aceste specii? Cum învăţăm din experienţa altora, dar din istorie? De ce şcoala este un mediu de învăţare, putem învăţa de la colegi, de la profesori, din cărţi scrise de alţii, de pe internet? Suntem mai bogaţi sufleteşte şi mintal atunci când înţelegem realitatea mai bine? Este cunoaşterea unul dintre scopurile vieţii noastre? De ce citim cărţi, înţelegem prin citire câte ceva din modul de gândire şi experienţa de viaţă a autorilor? Cum putem exploata mai bine informaţia din natură, dar de pe internet, este internetul o imitaţie tehnologică umană a reţelei de comunicare din natură?

Activităţi

Plan de remediere individualizat

13) *redefinirea problemei în urma experienţei acumulate pentru mărirea eficienţei programului.*

Cum putem utiliza tehnologia pentru refacerea echilibrului din natură, putem planta o pădure din crengile câtorva copaci tratate cu hormoni de creştere? Putem reface echilibrul din natură cu ajutorul biodiversităţii plantelor spontane sau cultivate? Este posibil să găsim modalităţi de a avea o recoltă suficientă, dar şi diversă care să se hrănească din sol dar care să şi hrănească solul la rândul său? De ce biomasa animală de pe terenurile neexploatate agricol este de câteva ori mai mare decât cea obţinută de pe terenurile cultivate agricol? Cum putem găsi reţete de succes cu ajutorul internetului?

Activităţi

Plan de remediere individualizat

Dacă planul general pe etape de desfăşurare a unui program educativ se poate proiecta pentru diverse grupuri ţintă, activităţile şi planurile de remediere sunt indivualizate sau dependente de condiţiile şi cultura locală

Problema emancipării personalităţii este legată direct în această perioadă de găsirea de instrumente necesare depăşirii pericolelor date de aceste crize şi de maximizarea posibilităţilor de utilizare a potenţialelor umane capabile să gestioneze sau să rezolve crizele curente.

Exemplu de curriculă dedicată unui grup ţintă la o anumită etapă de vârstă

Capitole Curricula clasa a III-a	Structura de proiectare tematici pentru lecţii	Competenţe specifice	Teme de evaluare	Activităţi Secvenţiale	Activităţi creative
1 Experimentul (joc)	N 1 ce se vede dincolo de ce este evident N 2 descoperirea prin experiment N 3 răspunderea fata de ceilalţi din joc **N** 10 biectele şi actorii jocului **N**	Realitatea / nevoia sursă a realităţii (dacă ea este un instrument, etc.) obiecte, fenomene care o constituie, descriere, proprietăţi Modelarea şi înţelegerea realităţi	Cu cine ne putem juca? Cu ce obiecte ne place să experimentăm? Pentru cine este important jocul? Pentru ce avem nevoie de experi	Reguli de joc respectate Organizarea jocului Simularea situaţiilor	Intuiţia fenomenului Rolul de joc Conducerea regulilor de joc

	2 proceduri le jocului **N 3** transferul de roluri	i în formule comunicabile altora Dezvoltarea capacităţii de a proiecta mijloace de intervenţie asupra realităţii	ment? Cu ce mijloace se poate realiza un experiment Cu ce scopuri experimentăm? Cu ce rezultate se finalizează jocul? De ce suntem dependenţi de experiment? Cum se organizează un joc		

			Unde se poate organiza un experiment? Când este oportun să experimentăm? Ce reguli aplicam în joc?		
2 Modelarea realităţii (creativitate)	N 1 răspunsul la provocări N 2 imitaţia altora N 3 lucrul în echipa **N 1**	**Când, în ce condiţii?** Moment, modalitate, condiţiile potrivite de intervenţie în realitat	Cu cine fac echipa? Cu ce reguli operam? Pentru cine stabilim reguli? Pe	Responsabilitatea individuală Calcularea riscurilor Morala şi etica modelarii	Mai întâi să nu faci rău Transferul de calităţi Bucuria descoperirii

	atribuirea sarcinilor individuale **N 2** protejarea în faţa riscurilor **N 3** stabilirea regulilor modelarii	e – indicatori pentru a interveni corect; **unde?**, locul potrivit unei acţiuni D ezvoltarea capacităţii de a finaliza o sarcină de lucru în parametrii stabiliţi Dezvoltarea capacităţii de decizie în timp real adecvata necesit	ntru ce ne atribuim sarcini? C u ce mijloace protejam pe ceilalţi? C u ce scopuri atribuim sarcini individuale? C u ce rezultate răspundem la provocări? D e ce imitam pe alţii? C um sunt		

		ăţilor curente	accepta te regulile în grup? U nde este necesar a protecţi a celorlal ţi? C ând este necesar să lucrăm în echipa? C e răspuns dam la provocă ri?		
3 Cerceta re aprofun data (dezbat ere)	N 1 de ce exista reguli în toate? N	M etode, interve nţii, acţiuni realizab ile	C u cine se creează regulile de cerceta	C e se măsoar ă şi ce nu se măsoar ă?	Cu m înţelege m alte fii nţe? Ce

	2 cum putem să înţelegem realitatea? N 3 când ştim că am înţeles corect? **N 1** care este rolul nostru în lume? **N 2** ce am vrea să-i învăţăm pe alţii din ceea ce ştim noi? **N 3** ce cale vrem să urmam în	pentru îndeplinirea dorinţelor, intenţiilor – prezentare, soluţii posibile D ezvoltarea capacităţii de a proiecta performant instrumente de lucru D ezvoltarea capacităţii de evoluţie şi transcendere a gândirii	re a relitaţii ? C u ce fel de învăţătura ne alegem după ce cercetam realitatea? Pentru cine este esenţială înţelegerea corecta ? Pentru ce trebuie să înţelegem realitatea? C u ce mijloac	C um putem aplica ceea ce ştim? C e fel de informaţii sunt sigure?	învăţăm de la alte fiinţe? De ce credem noi În adevăr?

	viaţă?		e vrem să-i învăţăm pe alţii? Cu ce scopuri ne căutăm calea în viaţă? Cu ce rezultate se valorifică înţelegerea? De ce vrem să avem un rol în viaţă? Cum se creează regulile? Unde putem		

			transmite altora ce ştim? Când vor alţii să fie învăţaţi? Ce cale dorim să urmam?		
4 nivelul de înţelegere al realităţii (calitativ)	N1 ce reguli urmam în înţelegerea realităţii N2 ce înţelegem prin bun, frumos, adevărat? N3 poate	**Cu ce?** Resurse din realitate implicate, consumate, proprietăţi, transformări posibile folosite, **cu cine**? Reţea	Cine sunt creatorii de reguli? Cu ce instrumente încercam să înţelegem realitatea? Pentru cine este	Ce reguli ar trebui să urmam cu toţii pentru a avea o lume mai bună? Ce calităţi avem şi le apreciem?	Cum se înţeleg vieţuitoarele între ele? De ce câinele nu comunica de obicei cu pisica? Cât de des ne

	fi ceva adevărat şi fals în acelaşi timp? **N 1** cum am vrea să fie lumea în care trăim? **N 2** putem să obţinem orice în viaţă sau avem limitări? **N 3** suntem stăpânii lumii sau o parte din lume?	umană, model organizatoric Dezvoltarea capacităţilor de ordonare şi organizare a sistemului social creând emoţie artistică Dezvoltarea abilitaţilor de a evalua dimensiunile şi complexitatea unei probleme	necesar să gândească în şablone? Pentru ce vrem ca lumea să fie mai altfel decât este? Cu ce mijloace poate fi creata o lume mai bună? Cu ce scopuri folosim noţiunea de frumos? Cu ce rezultat	Se ajuta vieţuitoarele între ele?	înşelăm când credem ceva fără să cercetăm?

			e se finalizează ideea de bun? De ce considerăm ca ceva este adevărat sau fals? Cum ne putem depăşi limitele? Unde avem limitări în gândire? Când credem că suntem stăpânii lumii? C		

			e greşeli mari facem când vredem că suntem stăpânii pământ ului?		
5. transmi terea informa ţiei (oral)	N 1 cum ne-ar place să se poarte oamenii ? N 2 ce ar trebui să facem ca să ajunge m ceea ce dorim? N 3 când este bine să vorbim? **N 1** cum	In dicatori i care descriu realitat ea şi transfor mările din ea – caracte ristici calitativ e şi cantitat ive ale realităţi i şi ale transfor mărilor posibile D ezvoltar ea capacit ăţii de	C u cine ne place să comuni căm? C u ce fiinţe putem comuni ca cu uşurinţ a şi de ce? Pe ntru cine este uşoară comuni carea? Pe	În văţam să observa m cum comuni cam C are sunt regulile politeţii în comuni care? C e înseam nă corectit udine, adecvar e şi aplicabi litate?	Es te posibilă o lume a po liteţii şi tolerant ei? Pe ntru ce fel de lume ne pr egătim, suntem gata să o construi m? Fe lul în care vorbeşti te face să fii ce

	îi înţelegem pe alţii? **N 2** ce facem noi pentru a fi înţeleşi? **N 3** cum apreciem o informaţie, după ce criterii?	adaptare şi respectare a regulilor de lucru Dezvoltarea capacităţii de descoperire de noi sisteme de gândire	ntru ce folosim un limbaj? Cu ce mijloace comunică alte fiinţe? Cu ce scopuri plantele dau flori cu parfum, culoare şi gust? Cu ce rezultate comunicam cu un animal, dar cu o planta? De ce este necesar		eşti.

			să ne facem înţeleşi? Cum ne realizam obiectivele? Unde vedem cum comunica insectele? Când trebuie să ne impunem punctul de vedere? Ce fel de informaţii sunt importante?		
6 informa	N 1 cum	**C e? –**	C u cine	C um îşi	Ce înţelege

ţia (concreta atipica)	înţelegem limbajul animalelor, dar al plantelor? N 2 înţelegem mai bine limbajul animalelor sau animalele înţeleg mai bine limbajul nostru? N 3 de ce toate fiinţele reacţionează bine la muzica de calitate? **N 1**	**influenta exterioară** – Influenta, imperativul, presiunea realităţii/familiei, societăţii asupra omului – nevoia de a rezolva anumite probleme, oportunităţi, beneficii, „ispite” **, cu ce mijloace**? Necesităţile de unelte	comunica insectele şi de ce? Cu ce mijloace se realizează comunicarea? Pentru cine dau plantele fructe gustoase şi colorate şi parfumate şi de ce? Pentru ce s-au creat limbaje specializate doar între	coordoneza furnicile activitatea cu ajutorul limbajului? Cât de puternică este o comanda data de matca? Cum realizează furnicile o societate ordonata? (de studiat pe youtube „ants city”)	m prin limbajul culorilor, al formelor, al mişcărilor? Ştim să interpretam parfumul florilor, cui se adresează acestea? Putem învăţa cum să ne manifestam astfel încât să aducem mulţumirea în jurul nostru?

	putem interveni prin limbaj personal în viaţa furnicilor? **N 2** cate limbaje stăpâneşte o furnica şi ce ştie să comunice? **N 3** de ce gărgăriţa este roşie cu puncte negre, ce vrea să transmită prin culoare?	specifice Dezvoltarea capacităţii de subordonare şi auto-disciplinei în faţa unor sarcini concrete Dezvoltarea capacităţilor de răspuns în timp real la solicitări dificile, crize, sau dezastre	fiinţe ce colaborează? Cu ce mijloace se poate realiza comunicarea? Cu ce scopuri au creat plantele nectarul florilor? Cu ce rezultate comunica albinele sau furnicile între ele? De ce atunci		

			când se întâlnesc furnicile îşi ating antenele? Cum comunica insectele sau alte fiinţe? Unde lasa furnicile mesaje? Când lăsa furnicile mesaje cu porunci sau indicaţii? Ce fel de		

			mesaje transmit furnicile sau alte fiinţe prin miros sau prin culoare?		
7 soluţii tehnice (ingenioase)	N 1 cum este construită o pană de pasare? N 2 când apărut ochiul în evoluţia vieţii şi unde s-a dezvoltat în forma actuala? N 3 de ce	D orinţe, intenţii, nevoi de a interveni/ amelioa/ schimba/ acţiona pentru satisfacerea lor **6. Cognitiv** Dezvoltarea capacităţilor	C u cine ne asemănăm în detaliile noastre de construcţie fizica? C u ce instrumente îşi atinge viaţa scopurile şi făureşte organe	C um ivatam să observam ceea ce este relevant şi esenţial? C e rol are antrenamentul în adaptarea organismului la medii diferite	A m putea crea un ou, avem dreptul să distrugem ceea ce nu putem crea? Cum a evoluat ochiul în istoria vieţii? Cum s-au

	ne sufocam dacă ne ţinem respiraţia? **N 1** cât de perfect este realizat un fir de păr pentru scopurile pentru care a fost proiectat? **N 2** de ce ne putem adapta la diverse medii de viaţă, dar prosperam în	de soluţionare a situaţiilor curente Dezvoltarea capacităţilor de descoperire de noi soluţii la probleme vechi sau nou apărute	specializate? Pentru cine se creează adaptări ale organismului? Pentru ce ni se transformă corpul în timpul vieţii? Cu ce mijloace atragem partenerii de viaţă? Cu ce scopuri s-au creat dintele, unghia,	? Cât de mult putem interveni în natura fără să o dezechilibram?	adaptatvetutoarele la niferite medii de viaţă?

	mediul în care ne-am născut? **N 3** este natura inteligenta, cum învăţam de la natura?		solzul şi pana? Cu ce rezultate tehnice s-a finalizat crearea ochiului? De ce ochiul nostru are lichid în interior? Cum a reuşit viaţa să creeze perfecţiunea instrumentelor de lucru? Unde găsim		

			intelige nta în realizar ea existent ei materie i vii? C ând devine natura creativ a? C e strategi e foloseşt e natura pentru a-şi adapta oranis mele la medii noi?		
8 optimiz are (genera lizare, extensi e laterala	N 1 cum ne putem dezvolt a abilităţi le	**D e ce? – determ inarea interio ară, scopul –**	Ci ne este cel mai bun profeso r? C u ce	A m luat deciziil e corecte , cum putem îndrept	Un de putem face cel mai mult bi ne şi

)	personale? N 2 cât de capabili putem deveni dacă ne antrenăm? N 3 care sunt cele mai bune metode de antrenament? **N 1** cât de mult ne putem perfecţiona abilităţile deşi la început pare imposibil? **N 2** ce	Satisfacţiile ce pot fi oferite de realitate, probleme ce pot fi rezolvate, sau evitate, participare cu succes la relaţii etc – motivarea**; cu ce obiective imediate**?, influenta factorului eterogen şi local, etape de evoluţie	metode ne putem antrena cel mai bine abilităţile? Pentru cine ne dezvoltam abilităţile, cui folosesc acestea? Pentru ce fel de informaţii trebuie să ne mărim nivelul de atenţie? Cu ce mijloace putem învăţa	a deciziile incorecte? Cât de mult evoluează înţelegerea noastră dacă am pus corect problemele? Cum putem transmite altora înţelegerea noastră?	merită să ne dezvoltăm abilităţile? Cât de mult, când şi cum este bine să ne antrenăm abilităţile? Cum putem aplica şi înţelege strategiile de succes?

	informaţii sunt esenţiale pentru a înţelege o situaţie data şi a putea aplica înţelegerea? **N 3** putem învăţa şi de la natura, în ce condiţii ?	Dezvoltarea capacităţii de a învăţa din experienţa altora şi a lucra pe Internet Dezvoltarea capacităţii de a optimiza deciziile luate în situaţii diverse	mai bine de la natura? Cu ce scopuri ne perfecţionăm mereu abilităţile? Cu ce rezultate învăţam de la natura dacă ştim să observam ceea ce este relevant? De ce este important să separam esenţial		

			ul de neesenţial? Cum putem descoperi informaţia relevanta? Unde descoperim toată cunoaşterea lumii? Când putem învăţa de la natura mai bine? Care sunt cele mai interesante		

			informaţii pe care le ştiţi?		
9 dialog (spontan pe interes)	N 1 cum arata formule le de politeţe şi la ce sunt utile? N 2 cum se creează un dialog între doi oameni sau două animale? N 3 cum se realizează comunicarea în natura? **N**	Transformări, schimbări posibile în realitatea abordată, fenomene, interacţiuni, etc. – descriere, consecinţe **Schimbări, transformări posibile** Dezvoltarea capacit	Cu cine putem iniţia cu uşurinţa un dialog? Cu ce formule magice putem deschide un dialog? Pentru cine ne căutăm mijloace speciale de comunicare? Pentru ce scop este necesar	Cum interpretam semnalele celorlalţi? Cum ne alegem cele mai bune cuvinte sau gesturi pentru a nu face rău celorlalţi?, cât de tare depindem de informaţia primită de la ceilalţi?	De ce comunicam mai uşor cu câinii decât cu furnicile? Cum facem să ne iubească un cai ine sau o furnica, avem acelaşi nivel de succes în ambele situaţii? Care sunt semnalele de pericol din

	1 cum iniţiem un dialog? **N 2** în ce fel ne adaptam limbajul ca să fim înţeleşi? **N 3** prin ce fel de mijloace comunicam, în care limbaje (gesturi, tonuri, mimica etc)	ăţii de a trăi împreună cu alţii şi în favoarea altora D ezvoltarea capacităţii de a lucra cu alţii în modele organizate de lucru	a folosirea formulelor de politeţe? C u ce mijloace ne găsim cea mai bună formula de dialog? C u ce scopuri ne adaptam limbajul? C u ce rezultate se finalizează utilizarea unui limbaj corect		natura în limbajul culorilor sau al formelor?

			şi aplicat în dialog? De ce nu se înţeleg oamenii între ei deseori? Cum se produce schimbarea în bine a unui dialog? Unde ne vine natural să comunicăm? Când trebuie să ne flexibilizam limbajul		

			? C e formula de dialog este cea mai folosito are?		
1 0 nivelul de fineţe al simboli sticii (trăiri)	N 1 cum ne manifes tam emoţiile ? N 2 cum particip am la diferite evenim ente? N 3 când şi cum interve nim în desfăşu rarea unui evenim ent? **N 1** ne	**C um?** Resurse umane interve nţii: – cunoşti nţe, deprind eri, operaţii necesar e pentru interve nţii cu succes, învăţar ea lor; **în ce limite?** , gradul de aplicabi litate a soluţiilo	C u cine ne permite m să ne manifes tam emoţiile ? C u ce putem particip a la diferite evenim ente? Pe ntru cine interve nim în situaţii delicate ?	C ând simţim nevoia sa ne sfătuim cu alţii? C are sunt caracte risticile ce ne aseamă nă sau ne deoseb esc? C um acţione ază prieteni i între ei, dar duşman	Cât de importa nte sunt emoţiile pozitive pe care le creăm altora? De ce este bine să dăruim altora ce ne place şi noua? Cu m putem echilibr a o situaţie tensiona ta?

	speriem când nu înţeleg em ceva sau studiem cu răbdare pana descifra m situaţia ? **N 2** putem face binele cu discreţi e, este mai eficient în acest fel? **N 3** cum putem proteja sentime ntele altora?	r sau operaţii lor D ezvoltar ea capacit ăţilor de ascensi une în ierarhia sociala şi econom ică D ezvoltar ea capacit ăţilor de particip are la viaţa socială şi de rafinare a vieţii persona le	Pe ntru ce avem nevoie de răbdare în înţeleg erea unei situaţii? C u ce mijloac e depăşi m situaţiil e proble ma? C u ce scopuri ne căutăm prieteni ? C u ce rezultat e se finalize ază duşmăn	ii?	

			ia cu cineva? De ce este necesar să protejam sentimentele altora? Cum putem face bine cu discreţie? Unde ne găsim aliaţii în depăşirea unei situaţii critice? Când este utila intervenţia noastră		

			? Ce influenta are manifestarea emoţiilor în relaţiile noastre cu alţii?		
1 1 progres inventivitate (Originalitatea soluţiilor)	N 1 ce ar trebui făcut pentru a avea o lume mai bună? N 2 cum putem colabora la rezolvarea unor probleme dificile? N 3 ce putem învăţa	**Indicatorii privind nevoile, dorinţele, şi posibilităţile de a fi satisfăcute, intensitatea, importanta, costuri calitatea, eficienta, costul, durata,**	Cu cine putem colabora pentru o lume mai bună? Cu ce mijloace se pot îndrepta problemele curente? Pentru cine trebuie să ne	Ce caracteristici sunt importante şi este necesar să le urmărim pentru a avea o imagine mai bună despre lume? Cum învăţam să	Cum ne putem organiza şi ce acţiuni putem face pentru a ajuta lumea în care trăim? În ce fel ne putem implica în acţiunile promovate de

	din istorie pentru a nu mai repeta aceleaşi greşeli? N 1 cum putem să ne mărim gradul de percepţie al realităţii sociale şi al naturii? N 2 ce soluţii interesante aţi găsit şi cui le-aţi transmis? N 3 ce credem noi	**nivel dificultate, efortul necesar** **Dezvoltarea capacităţilor de perfecţionare continua de-a lungul vieţii** **Dezvoltarea capacităţilor de intervenţie în funcţie de necesităţile şi regulile existente**	mărim gradul de înţelegere al realităţii? Pentru ce fel de situaţii trebuie să ne pregătim din vreme? Cu ce mijloace se poate rezolva inventiv o situaţie? Cu ce scopuri căutam progresul în toate? C	aplicăm soluţiile bune la situaţii de viaţă? Ce înseamnă progresul şi cum se poate realiza fără să dezechilibreze natura şi societatea?	alţii? Cum identificam soluţia unei probleme şi cum o punem în aplicare?

	despre progres şi cât de importa ntă este inventiv itatea în descop erirea soluţiilo r la proble mele actuale ?		u ce rezultat e se finalize ază progres ul tehnolo gic? D e ce este necesar să gândim respons abil când punem proble ma progres ului? C um se transmi t soluţiile interes ante? U ndeeste esenţial ă inventiv		

			itatea? Când este necesar progresul? Ce soluţii inventive au asigurat progresul până acum?		
1 2 curiozitate (enciclopedie)	N 1 ce subiecte mari de interes avem în acest moment? N 2 ce legi guvernează lumea? N 3 cum ne putem	**Care? Identificare, metode selecţie, operaţii, intervenţii, modalităţi optime de acţiune pentru satisfa**	Cu cine colaborăm cel mai bine când căutăm informaţii? Cu ce instrumente descoperim legile universului? Pe	De ce ne pasionează anumite domenii? Când o informaţie este interesanta? Este bine ca să trăim cu un rost pe	De când ne pasionează anumite domenii? Exista legi de guvernare a lumii pe care nu le ştim? De ce neînţelegerea provoac

	bucura de înţelegerea altora şi cum putem transmite înţelegerea noastră? N 1 ce fel de cunoştinţe ne creează cea mai mare bucurie? N 2 de ce ne place să citim informaţii interesante? N 3 care este rolul	**cere nevoi, cum evoluează? Care a fost modelul de evoluţie în timp al fenomenului sau conceptului** **Dezvoltarea capacităţilor de comunicare cu alţii şi de a înţelege multiculturalismul** **Dezvoltarea capacit**	ntru cine este esenţială transmiterea informaţiilor într-un stil ce nu crează dificultăţi în înţelegere? Pentru ce ne interesează anumite domenii şi subiecte? Cu ce mijloace ne putem satisface	lume sau este bine să profităm de orice ne asigura o plăcere?	ă pr obleme şi genereaz ă situaţii di ficile?

	nostru în lume şi pe planeta ?	**ăţilor de aprofundare a înţelegerii realităţii şi de descoperire a legilorei de organizare şi funcţionare**	curiozitatea şi dorinţa de cunoaştere? Cu ce scopuri ne căutăm mereu domeniul de pasiune? Cu ce rezultate se finalizează căutarea informaţiilor? De ce suntem sensibili la anumite tipuri de informa		

			ţii? C um reuşim să ne formam o viziune asupra lumii? U nde găsim informa ţia de care avem nevoie? C ând putem comuni ca cel mai bine cu alţii? C e ne bucura cel mai tare când ne împărtă şim cunoşti		

			nţele?		

Concluzii

Reformele educaţionale pe care le impun etapele de dezvoltare ale umanităţii de la acest moment şi crizele adiţionale generate pot fi duse la bun sfârşit doar prin reconceptualizarea educaţiei şi orientarea sa către individ. În acest context educarea utilizării instrumentelor de gândire şi a echilibrului şi armoniei personalităţii umane devin factorii cu cea mai mare pondere, superioară memorării de cunoştinţe teoretice fără aplicabilitate imediată. Saltul în cunoaştere pe care l-a făcut omenirea pe plan ştiinţific şi tehnologic trebuie să fie urmat de un salt similar în evoluţia personalităţii umane pentru a nu mări prăpastia dintre necesităţile umane tot mai mari ce epuizează tot mai mult planeta Pământ.

Marele efort de schimbare a paradigmei educative se poate face nu doar prin acumularea de cunoştinţe ci mai ales prin sistematizarea şi orientarea eforturilor de dezvoltare a personalităţii, mai ales datorită faptului că internetul ne scuteşte la momentul actual să căutăm cunoştinţele în mod aleatoriu. Este foarte posibil la acest moment să se creeze mecanisme de educare online ce pot conduce la acumulări de cunoştinţe cu respect faţă de profilul de personalitate al elevului, aceste mecanisme permiţând eliberarea profesorului de necesitatea predării şi orientând eforturile către dezvoltarea personalităţii. Un exemplu în această direcţie este dat mai jos.

Curricula online şi asigurarea calităţii

PARTEA I

Asigurarea calităţii în educaţie se face pe mai multe direcţii, una dintre cele mai importante fiind proiectarea conţinuturilor curriculei.

În definiţia curriculei sunt incluse planurile de

învăţământ, programele analitice, materialele de instruire scrisa sau online, stilurile de predare, obiectivele şi competentele aşteptate, metodologiile de evaluare.

Din acest motiv este necesara o abordare cu o viziune unitara asupra problemei curriculei ce permite asigurarea calităţii în educaţie.

Proiectarea planurilor de învăţământ

Planul de învăţământ poate fi considerat cel mai important produs al demersului de optimizare curriculară. Planul de învăţământ stabileşte:

a) finalităţile şi obiectivele generale ale pregătirii;
b) competenţe şi standarde ale pregătirii;
c) structura conţinuturilor pregătiri, grupate modular, sub formă de discipline, interesau transdisciplinar etc.
d) eşalonarea pregătirii în timp, cu precizarea expresă a:
   - succesiunii **situaţiilor de învăţare** (***situaţia de învăţare*** *reprezintă un context pedagogic creat de acţiunea conjugată a următorilor factori:*

— Sarcina de învăţare;

— Cunoştinţele şi abilităţile pe care le posedă elevul, cerute de rezolvarea sarcinii de lucru;

— Obiectivele de învăţare;

— Obiectivele de formare relative la sarcină;

— Unitatea de timp;

— Resursele mediului fizic în care are loc învăţarea;

— Contextual relaţional creat în jurul sarcinii de învăţare.

O situaţie de învăţare optim structurată din punct de vedere logic, psihologic şi pedagogic determină la nivelul

elevului o ***experienţă de învăţare. Experienţa de învăţare pedagogică*** *este o componentă a curriculum-ului care se referă la nivelul de interiorizare a situaţiei de învăţare reprezentând o achiziţie în plan personal a elevului, care se obiectivează într-o modificare în sens pozitiv a structurilor cognitive, afective sau psihomotorii).*

- durata minimă şi maximă a pregătirii;
- structura anilor şcolari;

e) sistemul de acces şi finalizare a pregătiri;
f) modalităţile de evaluare a competenţelor şi standardele pregătirii pe parcurs şi finale.

Observaţie: *Planul de învăţământ trebuie să reflecte integral principiile curriculum-ului educaţional, exigenţele de proiectare curriculară şi exigenţele de reformă curriculară.*

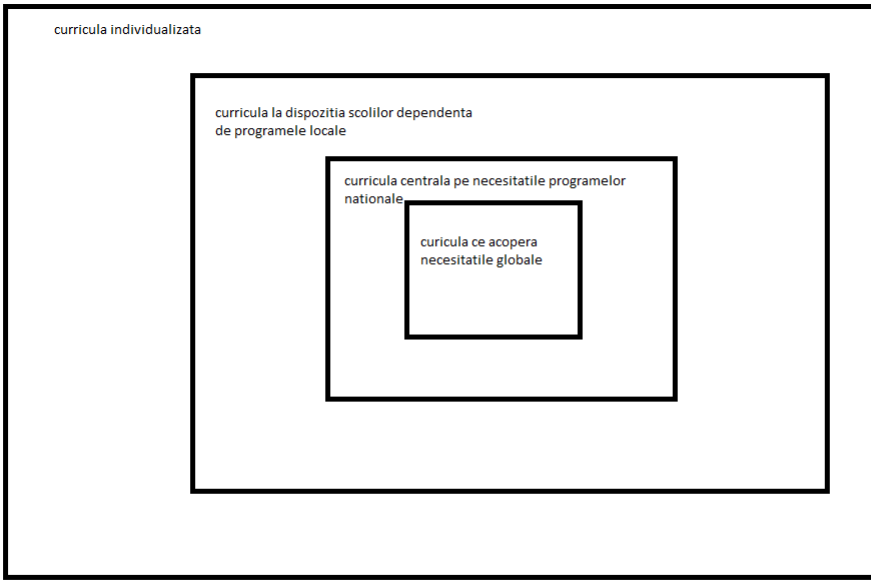
În general un plan de învăţământ conţine:

1. un core curriculum format din discipline;
2. un curriculum secundar, alcătuit din discipline opţionale şi facultative.

Dacă în anii ’90 a existat tendinţa de a se deplasa de la curriculum-ul centrat pe discipline la curricula fuzionate păstrând core curriculum, astăzi eforturile se îndreaptă spre înlocuirea curriculum-ului unidimensional cu curricula centrată pe *multi-dimensional man*.

Planurile de învăţământ trebuie orientate astfel încât să răspundă nevoilor de educare pentru rezolvarea în ordine a problemelor globale, regionale, naţionale, locale şi individuale. Pe măsură ce evoluează către individual creste numărul de opţiuni posibile, cel mai mic număr de opţiuni fiind prins în curricula nucleu. Chiar şi în condiţiile curriculei nucleu se cer respectate obiectivele cadru de tip formative ale UE, aceste obiective fiind minimale ca nevoie

de respectare, ele putând fi completate cu obiective specifice pentru diferite tipuri de curricule.


curricula individualizata
curricula la dispozitia scolilor dependenta de programele locale
curricula centrala pe necesitatile programelor nationale
curicula ce acopera necesitatile globale

O analiza a problemelor ce generează probleme globale ne direcţionează către nevoia de dezvoltare de curricula pe ecologie şi managementul dezastrelor, economie-finante şi managementul crizelor, comunicare şi multiculturalism, psihologia stilurilor de gândire caracterizând diferite culturi, dezvoltarea abilitaţilor de gândire şi aplicare a gândirii pe cazuri concrete, etc.

În cazul nevoilor generate de programele naţionale se cere curricula pentru dezvoltare comunitara, comportament pe piaţa muncii, comportament proactive şi leadership, antreprenoriat şi inovare, educaţie financiar-bancara, etc.

La fiecare nivel de dezvoltare de curricula aceasta trebuie structurata astfel încât să pregătească tinerii pentru a putea rezolva problemele concrete generate de evenimentele diverse prin care trecem.

În proiectarea oricărei curricule trebuie pornit de la lista competentelor pe care le aşteptăm a fi obţinute de educabili după parcurgerea ciclului pentru care a fost proiectata curricula.

În învăţământul formal şcolar lista competentelor cheie agreata de Uniunea Europeană este un bun punct de plecare:

a. **Competente de comunicare în limba materna şi în două limbi de circulaţie internaţională;**
b. Competente fundamentale de matematica, ştiinţe şi tehnologie;
c. Competente digitale (de utilizare a tehnologiei informaţiei pentru cunoaştere şi rezolvarea de probleme);
d. Competente axiologice sau de valorizare (necesare pentru participarea activa şi responsabila la viaţa socială);
e. Competente pentru managementul vieţii personale şi al evoluţiei în cariera;
f. Competente antreprenoriale;
g. Competente de expresie culturala;
h. Competente de a învăţa pe tot parcursul vieţii.

Competentele specifice trebuie apoi listate şi detaliate pe discipline şi niveluri de învăţământ. Abia apoi trebuie decise conţinuturile, abilităţile şi atitudinile aşteptate.

Curriculumul şcolar nu trebuie proiectat într-o singură variantă şi, mai grav, în varianta maximalista. Este util să existe trei variante, minima, medie şi maximala, iar decizia folosirii uneia dintre cele trei variante să aparţină profesorului. Se poate lucra chiar în aceeaşi clasa pe

variante diferite de curricula, pe grupe de elevi. Curricula maximala, aprofundarea, se poate utiliza la cercurile de elevi, în cadrul CDS (Curriculum la dispoziţia Şcolii). În cazul acesta, sensul aprofundării nu este cel din Curriculum-ul la Decizia Şcolii în care aprofundarea se aplică numai în cazuri de recuperare pentru elevii care nu reuşesc atingerea nivelului minimal al obiectivelor din programele şcolare ale anilor anteriori. Sensul aprofundării în cazul performantelor urmărite prin curricula este de deschidere de noi câmpuri de cunoaştere specifica dezvoltării de pasiuni pe anumite direcţii de studiu.

Însuşirea curriculei minimale este suficientă pentru obţinerea mediei 6.

Proiectarea curriculara nu trebuie, în orice caz, să fie redusa la concepte. Este marea eroare care s-a făcut pana în prezent.

Sunt obligatoriu de adăugat cel puţin trei componente, la fel de importante:

modelarea, (rezolvarea unor situaţii concrete din viaţa reală cu instrumentele furnizate de disciplina respectiva), **dialogul ştiinţelor** (incursiuni în alte discipline ştiinţifice, tehnice) şi **învăţarea individuală** (crearea abilitaţilor de autoformare continua).

Fără aceste noi dimensiuni ale proiectării curriculare nu se poate trece la o nouă paradigma curriculara.

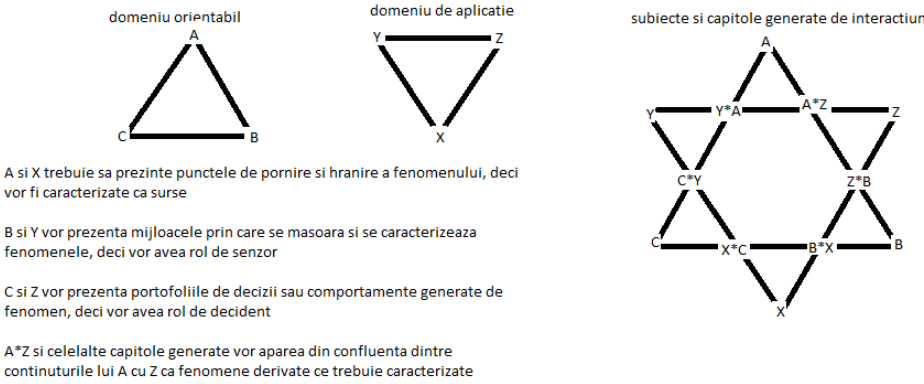
Listarea abilitaţilor şi atitudinilor aşteptate trebuie de asemeni să ţină cont de gradele de libertate acordate profesorilor. În primul rând trebuie să aibă trei nivele de complexitate, minim mediu şi maxim (aprofundare), şi să cuprindă itemi din cele patru componente ale curriculei:

concepte, modelare, incursiuni în alte discipline, învăţare individuală.

Capitolul de evaluare va conţine de asemenea itemi din cele 9 categorii de curricula (concepte-nivel minim, concepte-nivel mediu… învăţare individuala-nivel mediu, etc.)

Algoritmul de proiectare al conţinuturilor pe direcţie de curricula

Curricula necesara dezvoltării programelor locale trebuie de asemenea orientată astfel încât să permită transferul de la un domeniu luat în consideraţie la rezolvarea unei probleme concrete.


domeniu orientabil
A
C
B
domeniu de aplicatie
Y
Z
X
subiecte si capitole generate de interactiun
A
Y
Y*A
A*Z
Z
C*Y
Z*B
C
X*C
B*X
B
X
A si X trebuie sa prezinte punctele de pornire si hranire a fenomenului, deci vor fi caracterizate ca surse
B si Y vor prezenta mijloacele prin care se masoara si se caracterizeaza fenomenele, deci vor avea rol de senzor
C si Z vor prezenta portofoliile de decizii sau comportamente generate de fenomen, deci vor avea rol de decident
A*Z si celelalte capitole generate vor aparea din confluenta dintre continuturile lui A cu Z ca fenomene derivate ce trebuie caracterizate

Modelul prezentat anterior da fluenta informaţiei şi permite orientarea aplicativa a curriculei astfel încât să permită formarea de abilitaţi necesare rezolvării problemelor din domeniul de aplicaţie pornind de la cunoştinţele din domeniul orientabil.

Un exemplu în acest sens este următorul:

Să luăm drept domeniu orientabil matematica şi ca domeniu de aplicaţie managementul crizelor. Deşi sunt două direcţii aparent fără nicio legătură exista conexiuni

ce pot permite crearea unei curricule, pe care le putem obţine cu puţina atenţie şi experienţa.

Vom lua sursa matematicii „A” ca fiind data de măsură şi logica proceselor, senzorul matematicii „B” ca fiind dat de capacitatea măsurabilă de modelare a realităţii, iar decidentul matematicii „C” dat de portofoliile de tehnici de abordare a realităţii.

Pentru managementul crizelor vom lua ca sursa „X” procesele generatoare de crize, ca senzor „Y” evaluatorii generali a crizelor, iar pentru decidentul „Z” vom lua tipurile de catastrofe ce sunt provocate de evoluţia crizelor.

Obiectele generate vor fi următoarele:

„AZ” generat de către „A”, măsura şi logica proceselor şi de „Z”, tipurile de catastrofe va caracteriza modul în care oamenii prin utilizarea unor instrumente de gândire ce nu corespund cu cele ale naturii au provocat aceste crize. Un exemplu în această direcţie este dat de logica liniara şi gândirea dihotomica ce a înlocuit înţelegerea complexităţi fenomenelor cu un simplu act de măsurare şi comparare, cu consecinţe catastrofale în înţelegerea impactului produs de oameni asupra altor medii.

„ZB” generat de „B”, capacitatea măsurabilă de modelare a realităţii şi de „Z”, tipurile de catastrofe vă va caracteriza tipurile de reacţii comportamentale pe are le au diverse categorii de oameni învăţaţi să măsoare şi evalueze anumite aspecte ale realităţii în diferite tipuri de împrejurări.

„BX” generat de „B”, capacitatea măsurabilă de modelare a realităţii şi „X”, procesele generatoare de crize va caracteriza noi modalităţi de gândire ce ne pot permite înţelegerea complexităţii şi dinamicii crizei, precum cele obţinute prin aplicarea ştiinţelor complexităţii, logicilor neliniare, ciberneticii, etc.

„XC” generat de „X”, procesele generatoare de crize

şi de „C”, portofoliile de tehnici de abordare a realităţii, va caracteriza posibilităţile tehnice de obţinere de tehnologii cu feedback la mediu, precum şi noile modalităţi de evaluare calitativa şi complexa a relaţiilor generatoare de crize.

„CU „generat de către „C”, portofoliile de tehnici de abordare a realităţii şi de „Y”, evaluatorii generali ai crizelor, va caracteriza noile tendinţe de abordare contabila, precum contabilitatea verde, limitele acestora şi pragurile critice ce nu permit gestionarea momentelor de criticalitate şi vor deschide căile experimentului şi a noi abordări privitoare la crize.

„YA” generat de către „Y”, evaluatorii generali ai crizelor şi „A”, măsura şi logica proceselor va caracteriza influenta modului în care măsurătorile inadecvate conduc la politici greşite ce determina consecinţe catastrofale în condiţii de criticalitate.

O tabla de materii pentru acest tip de curricula va avea capitolele puse în ordinea următoare:

A, teoriile de măsurare şi algoritmizare din matematici

AZ, adecvarea logicilor gândirii matematice la înţelegerea complexităţii şi dinamicii crizelor

Z, tipurile de catastrofe generate de crize

ZB, reacţii comportamentale de răspuns la crize generate de algoritmii de gândire uzuali dintr-o cultură data

B, capacitatea măsurabilă de modelare a realităţii

BX, caracteriza noi modalităţi de gândire ce ne pot permite înţelegerea complexităţii şi dinamicii crizei, precum cele obţinute prin aplicarea ştiinţelor complexităţii, logicilor neliniare, ciberneticii, etc.

X, „procesele generatoare de crize

XC, posibilităţile tehnice de obţinere de tehnologii cu feedback la mediu, precum şi noile modalităţi de evaluare calitativa şi complexa a relaţiilor generatoare de crize

C, portofoliile de tehnici de abordare a realităţii.

CU, noile tendinţe de abordare contabila, precum contabilitatea verde, limitele acestora şi pragurile critice ce nu permit gestionarea momentelor de criticalitate şi vor deschide căile experimentului şi a noi abordări privitoare la crize.

Y, evaluatorii generali a crizelor

YA, influenta modului în care măsurătorile inadecvate conduc la politici greşite ce determina consecinţe catastrofale în condiţii de criticalitate.

În interiorul fiecărui capitol se vor căuta cele mai indicate conţinuturi pentru aplicarea matematicilor optime la necesităţile caracteristicilor crizelor conform cu obiectivele capitolelor. Pe de altă parte trecerea de la un capitol la următorul se va face urmărind anumite obiecte concrete identificabile ce vor fi urmărite în elaborarea programului de evaluare continua. Pentru realizarea acestui obiectiv vor fi necesare atât capacităţi profesionale din educaţie pe fiecare domeniu de curricula cât şi programatori IT ce vor lucra conform specificaţiilor.

Modelul poate fi aplicat pe orice axa cu capetele „domeniu orientabil” şi „domeniu de aplicaţie” şi poate fi prin practica utilizat la dezvoltarea de curricule pe toate direcţiile şi cu toate deschiderile.

Acest model de proiectare de curricula mai are şi un alt avantaj, acela al coerentei logice şi aplicative a proiectării ce conduce la motivarea către învăţare a elevilor şi implicit conduce la micşorarea lipsei de motivaţie şi scăderea abandonului şcolar.

Modelul permite de asemenea identificarea legăturilor logice dintre conţinuturile a doua vârfuri apropiate ale hexagonului stelat, ceea ce permite identificarea competentelor specifice ce trebuie evaluate utilizând materialul din capitolul generat de conţinuturile vârfurilor apropiate ale hexagonului stelat.

Pe de altă parte continuitatea logică a unei curricule se poate completa cu o continuitate logica a ansamblului curriculei dacă se ţine seama de orizonturile de interes specifice fiecărei vârste mentale în parte şi se proiectează astfel de curricule specifice ce răspund la întrebările specifice vârstelor mentale.

Un exemplu se afla în ceea ce urmează:

Educaţie atitudinala fata de comunitate, cultura, naţiune

Curricula pentru copii din comunitatea rroma

Populaţiile ce provin din alte culturi iniţiale decât populaţia gazda întâmpina anumite dificultăţi de adaptare din cauza distantelor culturale. Cunoaşterea acestor distante culturale şi înţelegerea mecanismelor culturale proprii creează în primul rând la copii posibilitatea alegerii drumului în viaţă, cât şi posibilitatea de a descoperi o lume noua pe care ţi-o poate oferi educaţia în spiritul altor tradiţii culturale.

Performantele unor persoane ţin în primul rând de modelul de evaluare cultural, adaptarea ţine în primul rând de respectarea unor norme din cultura gazda şi de obţinerea unor performante ridicate plecând de la acesta înţelegere.

Un exemplu, în orice copil rrom lingurar se afla un posibil făuritor de viori, un Stradivarius. Pentru a se obţine aceasta performanta extraordinara trebuie doar ca standardele de lucru, cerinţele meseriei de făuritor de viori, să nu fie contrare standardelor făuririi de linguri, să le se prezinte maseria de făuritor de viori ca fiind dorita de către făuritorii de linguri. Posibila problema, între lingurari şi violonişti ar putea exista un vechi conflict de subordonare dat de castele diferite din care provin, ceea ce poate crea intoleranta fata de profesia de făuritor de viori. Conflictul poate fi de mult uitat, însă intoleranta

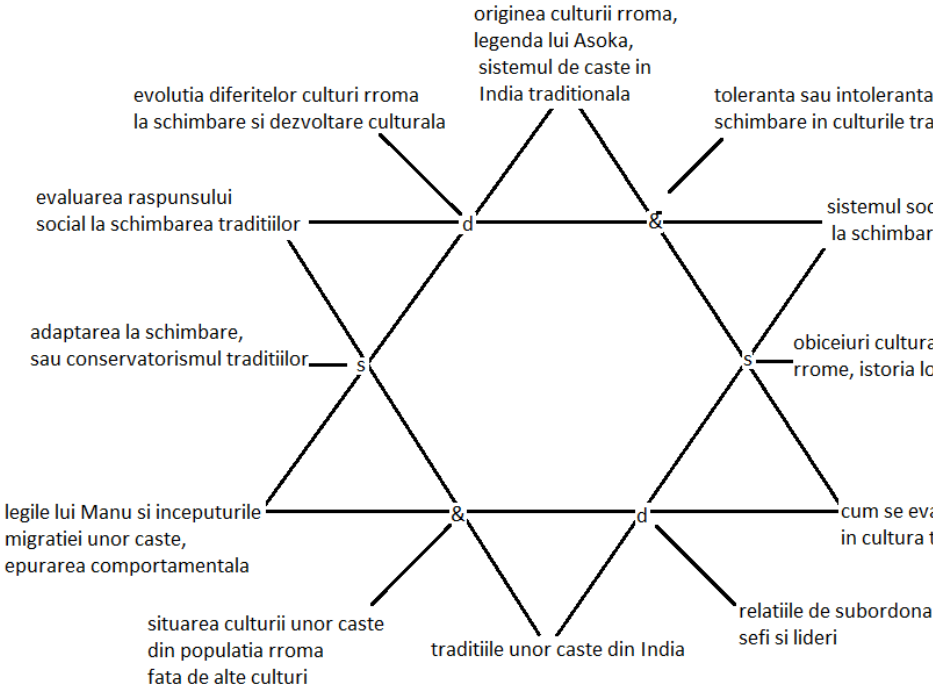
poate fi păstrată cultural, ceea ce poate fi depăşit printr-o înţelegere datorită unei curricule a problemei.

Se poate miza pe dezvoltarea în aceasta meserie, deoarece simţul lemnului este la fel cultivat la făuritorii de viori şi la lingurari.

Acest exemplu arata de ce este necesara o educaţie specifica nevoilor de evoluţie a fiecărei etnii, dacă aceasta forma de educaţie se va practica în şcoli, răspunzând astfel necesităţilor concrete de adaptare culturala şi de performanta a copiilor rromi, atunci aceştia vor veni la şcoala păstrându-şi şi cultura proprie, dar reuşind să folosească abilităţile lor înnăscute sau dobândite în cadrul propriei culturi, pentru dezvoltarea personală.

Un exemplu de curricula destinata acestui scop este modelat mai jos în tematicile majore:

educatie atitudinala fata de comunitate, cultura, natiune==>copii din comunitatea



Tematica capitolului	Tematicile lecţiilor
Originea culturii rroma, legenda lui Asoka, sistemul de caste în India tradiţională	Cultura iniţială, culturale din perioada tranz migraţiei, respectul fat culturile asociate pe pe migraţiei, de ce migraţia loc, legenda ţării mitice, ultimii rromi veniţi oda imperiul turcesc sunt creat manele, cum arata alte

	culturale, folclor rrom influenta rusa, cum can începutul migraţiei.
Toleranta sau intoleranta la schimbare în culturile tradiţionale	Tradiţiile şi împr tradiţiilor de la alte po pomana, ursitorile, tradiţi europene, portul tradiţio legenda lui Asoka, caste inf (impure), părţi ale c impure sau pure, lichid corpului pure sau impur vechi şi felul în care a preluaţi în culturile (Naibah), toleranta la alte şi izolarea culturală.
Sistemul social şi rezistenta la schimbare sau adaptare	Tradiţii şi obiceiuri, t şi ritualuri, conservarea tra şi eliminarea celor care tradiţiile, izolarea cultur şabloane comportam ritualice, modalităţi recunoaştere, colaborar concurenta în interiorul un culturale, ierarhii între cul dreptudi de acţiune pleca legenda lui Asoka.
Obiceiuri culturale tradiţionale rrome, istoria lor, credinţe	Cultul soarelui, al lu stelelor, al cuţitului, sp diferitelor caste provenit trupul lui Asoka, t mandragorei, ritualuri divinaţie, de alu ghinionului, modul în car privite de alte culturi (sc de deochi, scuipatul în pentru binecuvântare, strop

	lapte de mama, aru blestemului prin stropitul cu etc)
Cum se evaluează politeţea în cultura tradiţională indiană	Toleranta totala şi cul calmului şi detaşării, timpului oriental, vegetaria şi cultul vacilor, respectul f orice formă de viaţă, pornit Asoka regele mitic. M epurării castelor ce n respectat regulile noii Inferioritatea de casta tra prin limbaj la unele categ rromi, de ce unii rromi v urat, modalităţi de recunc reciproca prin limbaj gestic, comportamental ritu
Relaţii de subordonare, şefi şi lideri	Sistemul de ge aactivităţilor sociale, cum n şef, ce atribuţii are un şef, selectează un şef, rolul aur simbol al castei superioare, nu se admit lideri în cu tradiţionale, de ce lipsa de conduce la migraţie neadaptare şi neint culturala, liderii şi tranziţi casta superioara, războiul caste.
Tradiţiile unor caste din India	De ce unii rromi p sărăcia şi locuire în colibe alţii construiesc palate, im publica şi apartenenţa la c sau alta, decizia politica la tendinţele de emar culturala, adaptarea la alte

	şi integrarea în alte stă culturale, elinerarea de tradiţii, riscurile rămâne cadrul vechilor tradiţii şi altor culturi fata de obic culturiilor nou venite.
Situarea unor caste din populaţia rroma fata de alte culturi	Respectul sau para altor culturi, ce se înţeleg standarde de calitate în c culturi şi legenda lui Hrist fierarului rrom, dispreţu aprecierea culturală în multiculturala, tradiţia liber a supunerii fata de reguli sau străine.
Legile lui Manu şi începuturile emigraţiei unor caste, epurarea comportamentala	Marii lideri ai isto modul în care au schimbat lor, respectul fata de iluminaţi, alugarea celor ce dorit schimbarea, înc migraţiei, dezvoltarea de fo economie proprie, conse existentei tribale comportament sp inacceptabil pentru alte cult
Adaptarea la schimbare sau conservatorismul tradiţiilor	De ce şefii alunga p lideri locali, conse tradiţiilor ca asigurare existenţa în continuare a şe a sistemului de admin tradiţional al simbolurilor p goana după bani şi p aacesul social în structura culturi şi recunoa membrilor culturii rroma a proveniţi din sânul ei

	evoluând în cultura gazda
Evaluarea răspunsului social la schimbarea tradiţiilor	Răspunsul social schimbare în funcţie de niv superioritate sau inferiorit castelor iniţiale, evoluţia cu şi performanta culturala, s prizonierii propriilor tradi avem libertatea de e proprie?
Evoluţia diferitelor culturi rroma la schimbarea şi dezvoltarea culturală	Marii artişti sau oameni de cultura, dezv acestora în afara tradiţionale, marii meşte sau transmiţători de t dezvoltarea lor în cadrul tradiţionale, nivelul de iniţială şi dezv personalităţilor, schimbar evoluţia unei culturi, evoluţiei diferitelor culturi rezultate istorice.

Formarea profesională ceruta de noua curricula

Devine evidenta necesitatea ca în paralel cu proiectarea de curricula şi cursuri de formare profesionala cu cadrele didactice orientate pe lărgirea câmpului de competente psihopedagogice care vor permite adecvarea stilurilor de predare cu stilurile de învăţare ale elevilor, pe lărgirea câmpurilor de cunoaştere din alte domenii conexe, pe utilizarea aplicaţiilor IT şi a programelor multi-media şi pe mărirea nivelului de autonomie decizionala care să le permită crearea de programe educative specifice solicitate de condiţii specifice. În paralel cu ofertarea de cursuri vor fi construite şi matricele de evaluare, evaluarea conţinând şi proiectele practice de dezvoltare de curricula sau de

proiectre a unui program educativ în condiţii date. Aceste cadre didactice vor deveni experţii în educaţie capabili să difuzeze în mediul eduativ noile curricule şi să organizeze local transferul de bune practici.

Curricula online

Curricula online are în particular şi posibilitatea atingerii simultane a mai multor nivele de aprofundare datorită posibilităţii intrării în materiale adiţionale la dorinţa cititorului. De asemenea poate beneficia şi de motoare automate de evaluare a nivelului de înţelegere şi de orientare către capitolele mai puţin înţelese, eventual chiar cu un alt set de aplicaţii. Aceste aplicaţii vor permite punerea în practica atât a programelor de recuperare a învăţării, cât şi a programelor de accelerare sau aprofundare a învăţării, precum şi a programului de îmbogăţire a cunoaşterii prin deschiderea curiozităţii pe noi domenii de lucru.

Platforma IT

Din punctual de vedere al platformelor IT necesare introducerii acestor aplicaţii de evaluare şi direcţionare continua pentru curricula online, putem spune ca acestea vor trebui să fie de un înalt nivel tehnic. Putem de asemenea afirma ca marele efort de introducere a aplicaţiilor online va sta nu doar în proiectarea de curricule specifice direcţiilor şi etapelor de vârstă care să se coreleze între ele ci mai ales în corelarea cunoştinţelor din curricula cu sistemul de testare-orientare şi deschidere de link-uri online pentru aprofundarea cunoştinţelor. Platforma It necesara unei curriclue online eficiente are nevoie să asigura un număr de specificaţi instrumentale care vor conduce de asemenea la un număr de instrumente de lucru după cum urmează:

asigura contacte multi-media, cursuri online,

conferinţe online, baze de date separate pentru fiecare utilizator şi protecţia informaţiei asigura o bibliotecă online ce se poate completa în mod continuu de către utilizatori asigura posibilităţi de comunicare selectiva ce creează instrumentul necesar pentru aplicaţi de tipul mentoring online, tutoring online, sau comunicare peer to peer asigura evaluarea continua a cunoştinţelor dobândite prin seturi de itemi echivalenţi, aceasta evaluare se concretizează prin orientarea educabilului către capitolele mai puţin însuşite pe care le poate reanaliza la voie.

memorează traseul de învăţare răspunsuri bune sau greşite la itemi de evaluare cu caracteristici cuantificate. Aceasta permite analiza automata a datelor psihologice ce permit orientarea profesională a educabililor către domeniul de maxima abilitate personala permite studiul oricărei curricule pornind de la oricare capitol şi orientează în urma testării educabililor asupra capitolelor ce nu sunt suficient de bine înţelese.

deschide posibilitatea aprofundării subiectului prin deschiderea de link-uri din alte baze de date online.

are o interfaţă prietenoasa şi este uşor de utilizat raportează automat la cerere traseele şi performantele evaluate pentru fiecare educabil la o anumită materie, permiţând astfel estimarea automata a progresului şcolar.

Putem estima ca de îndată ce sistemul se va implementa în şcoli cu ajutorul experţilor formaţi în educaţie se va mări interesul pentru învăţare alternative şi posibilitatea de absolvire a şcolii prin adăugarea la portofoliul individual al elevilor şi a cursurilor informale sau nonformale parcurse şi testate prin formele de educaţie online. Dacă aceste forme moderne de educaţie online vor intra în şcoli şi vor fi practicate de către cadrele didactice şi de către elevi, va dispare şi fenomenul abandonului şcolar.

Modul în care se structurează curricula online este evident mai complex decât curricula expozitiva, însă

realizarea urmează aceleaşi principii de bază. Mai mult de atât, curricula online poate dezvolta capacităţi cognitive superioare decât cea expozitiva atunci când profesorii sunt bine instruiţi în realizarea şi utilizarea acesteia.

Curriculă destinată dezvoltării capacităţilor de gândire

Extraordinarele evoluţii înregistrate pe plan mondial mai ales în ultele două decenii în domeniul tehnologiei informaţiei ne conduc rapid şi inexorabil la sistemul de educaţie online în care fiecare copil poate să găsească pe web oricâtă informaţie doreşte, iar rolul profesorului faţă de ucenicii săi se modifică în mod fundamental, de la principalul <furnizor de informaţie> la principalul <consilier de carieră>.

Cum această schimbare este de neevitat, singura soluţie corectă este să direcţionăm copiii astfel încât ei să poată şi să ştie să utilizeze în mod cât mai inteligent reţeaua Internet, iar aceasta presupune dezvoltarea unei gândiri complexe.

Temele de curriculă mai jos menţionate sunt destinate dezvoltării gândirii complexe, motivate, focalizate pe gândire detaliată, dar şi vizionară. Diferenţa dintre o curriculă *ce aduce doar experienţe* şi una *ce formează stiluri de gândire* este esenţială în aceste abordări curriculare. Tematica de mai jos este gândită astfel încât să permită atingerea acestor obiective:

- Cum să utilizăm Internetul pentru a căuta şi găsi informaţie pertinentă care sunt regulile de comunicare în diferite culturi sau între diverse specii
- Ce sunt tradiţiile şi obiceiurile, valorile şi experienţele
- Ce sunt şi cum se obţin comunicarea creativă şi inventivitatea

- Cum evaluăm realitatea, ce sunt principiile de gândire şi mecanismele de decizie
- Care sunt relaţiile cu mediul natural, tehnologic şi social, ce sunt antreprenoriatul de mediu, antreprenoriatul social, antreprenoriatul tehnologic
- Cum înţelegem realitatea (prin ştiinţele vieţii şi ştiinţele exacte)
- Ce este transferul de structură (în bionică, ştiinţele complexităţii)
- Ce înţelegem prin simboluri, cutume, tabuuri, şabloane ritualuri

4 2 6

7 8 9

1 5 3

Ca abordare, orice tematică particulară într-un produs e-learning trebuie să permită însuşirea de cunoştinţe, găsirea de informaţii de către fiecare elev, dezbateri pe teme date de către fiecare subiect, acolo unde există suficient material strâns, evaluare continuă şi evaluare la momente predeterminate, când s-a strâns suficientă informaţie.

Pe de altă parte curricula trebuie să poată fi parcursă, fără a deveni discontinuă, de către oricine, în funcţie de interesul propriu al copilului, iar testările să fie finalizate cu orientări către domeniile în care copilul are capacitatea de a obţine performanţe bune. Testările trebuie, de asemenea, să direcţioneze automat copilul către zonele unde, într-un sistem de evaluare prin bife, a demonstrat că nu are materia suficient de bine înţeleasă, eventual pe un alt traseu de învăţare, astfel încât să-şi mărească nivelul de intuire şi înţelegere asupra problematicilor.

Toate aceste caracteristici pot fi atinse printr-o modelare a curriculei ce este descrisă în acest model de elaborare de curricula online.

Descrierea mecanismelor şi paşilor necesari dezvoltării de produse este următoarea:

Se caută iniţial domeniul ce se va aplica, reprezentat printr-un triunghi echilateral cu vârful în sus, şi de asemenea domeniul unde se va aplica primul domeniu, reprezentat printr-un triunghi echilateral cu vârful în jos.

La fiecare domeniu se vor descrie sursă (de unde se trage acel domeniu), senzorul (cum se manifestă în mod măsurabil acel domeniu) şi decidentul (care este portofoliul de manifestări al acelui domeniu.

Cele două triunghiuri se aşază în formă de stea David şi în funcţie de conţinuturile tematice ale vârfurilor apropiate se caută tematica obţinută de interacţiunea dintre două vârfuri apropiate ce devine conţinutul vârfului nou generat de laturile concurente ce trec prin vârfurile generatoare (ex. Reţele de comunicare şi utilitatea informaţiei generează situri dedicate unor subiecte)

Se generează pe sistemul de săgeţi descris în diagramele de mai jos principalul obiectiv al curriculei ce se regăseşte în unul dintre vârfurile triunghiului echilateral cu vârful în jos, iar apoi se completează cu săgeţi întreaga structură după modelul de mai jos

Se identifica locurile unde două săgeţi se întâlnesc în acelaşi punct, acolo se vor acumula cunoştinţe ce vor fi testate periodic, şi în care triunghiuri săgeţile sunt ciclice, acolo se vor descrie teme ce vor trebui dezbătute.

Pentru diferenţierea tematicilor generale în subiecte specifice se va folosi acelaşi procedeu descris anterior, însă în locul domeniului ce se aplică va exista temă de la capătul unei săgeţi din diagramă, iar în locul domeniului pe care se aplică va exista temă de la vârful unei săgeţi. Temele se vor diferenţia în mod specific în conformitate cu sensul săgeţilor, astfel dacă de la acelaşi vârf pleacă două

săgeţi în direcţii diferite, diferenţierile tematice pe cele două direcţii vor fi diferite.

În etapa superioară calculatorul va fi de ajutor. Fiecare săgeată fiind purtătoare de tematici aceasta va asigura găsirea itemilor ce vor fi utilizaţi pentru evaluarea continuă. Pe de altă parte dacă evaluarea relevă puncte slabe în răspunsuri calculatorul urmărind sensurile săgeţilor va conduce copilul pe alte săgeţi din nou la punctul cu necunoscute ajutându-l astfel să lărgească câmpul de conştiinţă asupra tematicilor.

Dacă în etapa a treia, fiecare temă va fi caracterizată în funcţie de cele 8 obiective cadru ale UE, calculatorul va putea da o reprezentare automată a nivelului de atingere a acestor obiective. De asemenea, în funcţie de repetabilitatea unor tipuri de performanţe pe aceleaşi obiective sau pe un model psihologic orientat către piaţă, calculatorul va face o evaluare automată a stilului de învăţare şi nivelului de performanţe specifice a fiecărui elev.

Pentru că lecţiile să fie atractive în conţinuturile lecţiilor trebuie să existe informaţii care vor răspunde la întrebările: ce, cum, de ce, cine, care, pentru cine, pentru ce, cu ce finalităţi, cu ce mijloace, unde, cum, etc.

Unde există nevoie de aprofundare a unor cunoştinţe se vor putea pune link-uri cu trimiteri către alte surse de informaţii

O astfel de curriculă cu evaluare automată a calităţii învăţării, a stilului de învăţare, a performanţelor în înţelegere etc. Permite ulterior direcţionarea automată a elevului către alte resurse sau curricule ce sunt pe direcţia sa de performanţă.

Un alt avantaj este posibilă raportare a performanţelor elevilor către piaţă, dacă traseul de educare online intra în portofoliul elevului. Legea educaţiei permite în acest moment realizarea acestei abordări.

Deşi avantajele acestui mod de realizare a curriculei online sunt numeroase vor exista şi probleme în anumite puncte:

Profesorii nu sunt pregătiţi să lucreze pe calculator, să utilizeze informaţia de pe net, să îşi facă o adecvare a stilului de predare în conformitate cu stilul de învăţare al elevilor sau să renunţe la rolul dat de importanta catedrei şi să devină un sfătuitor uman şi prietenos pentru elevi.

Vor trebui finanţate cursuri de pregătire a profesorilor şi se vor schimba standardele de evaluare a calităţii, de la prezenţa la ore şi numărul de note, la dezvoltarea personalităţii şi nivelul de autonomie în gândire.

Se va dezvolta mult educaţia online în detrimentul educaţiei faţă în faţă, ceea ce va conduce la riscul alienării sociale a elevilor, din acest motiv cele două forme de educaţie trebuie să funcţioneze concomitent.

Pe de altă parte avantajele sunt numeroase

Calculatorul bine programat va fi mult mai grijuliu decât un profesor neexperimentat şi va avea răbdare infinită cu elevii, ceea ce va conduce la o creştere simţitoare a pozitivităţii factorului emoţional legat de educaţia online

Va exista o transparenţă în evaluare ce va permite atât elevului cât şi profesorilor sau părinţilor să aibă o mai bună estimare a zonelor în care pot performa sau a celor în care nu pot performa cu uşurinţă. Aceasta va duce la eficientizarea strategiilor didactice ce se vor putea personaliza în funcţie de subiect

Va exista înregistrată pe calculator sau online evoluţia fiecărui elev raportată la o serie de indicatori ficşi, aceasta va permite alertarea celor interesaţi în cazul în care există discrepanţe în evoluţie atât din punct de vedere cognitiv cât şi din punct de vedere al schimbării direcţiei

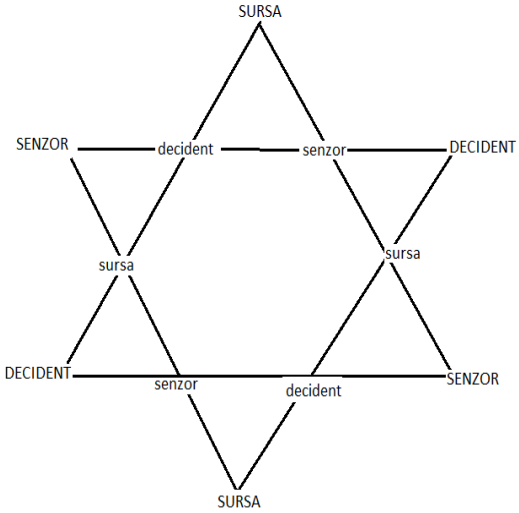
de performanţă. Această alertare va permite anchetarea cazului şi luarea de măsuri corespunzătoare, dacă a fost stabilită cauzal necesitatea acestor măsuri. În aceste cazuri prin efecte indirecte se poate afla dacă a intervenit ceva negativ său pozitiv în viaţa elevului care i-a influenţat comportamentul şi performanţele.

Verificarea corectitudinii tematicilor

Diferenţierea tematicilor pe sursă, senzor, decident se poate verifica astfel:

Fiecare triunghi echilateral mare are la vârfuri conţinuturi în care oricare două îl sprijină sau generează pe al treilea. De exemplu bazele oficiale pe publicaţii online şi adecvarea informaţiei la nevoi generează sau sprijină reţelele de comunicare. Acelaşi lucru se poate afirma şi pentru alte două vârfuri din acelaşi triunghi ce generează sau sprijină pe al treilea.

Auto-sustenabilitatea informaţiei arătată mai sus se regăseşte şi la triunghiurile echilaterale mici; astfel validitatea informaţiei şi interacţiunile pe structuri de baze de date generează sau sprijină bazele oficiale de publicaţii şi orice alte două vârfuri al aceluiaşi triunghi generează sau sprijină cel de-al treilea vârf.



Ca să se obţină acest rezultat este necesar ca la generarea vârfurilor hexagonului interior să se aleagă conţinuturi ce sunt concordante cu funcţia. Astfel dacă reţele de comunicare sunt surse şi utilitatea informaţiei este decident, atunci siturile dedicate unor subiecte trebuie să aibă rol de senzor, măsurând interesul faţă de subiect.

O alta perspectiva

Exista şi o alta posibilitate de proiectare de curricula adaptabila online ce presupune mai puţina modelare, aceasta fiind înlocuită cu identificarea unor structuri cadru. În acest caz rezultatul este antrenarea elevilor către dezvoltarea abilitaţilor şi competentelor prezentate în următorul tabel:

C apitole	St ructura de	C ompete nţe	Te me de evaluar	Ac tivităţi Se	Ac tivităţi cr

	proiectare tematici pentru lecţii	specifice	e	cvenţiale	eative
1	N 1 percepţia evoluţiei fenomenului N 2 adaptarea la noi contexte N 3 nivelul consecinţelor colaterale **NIR** calitatea fizică, concretă – descriere **N**	Realitatea / nevoia sursă a realităţii (dacă ea este un instrument, etc.) obiecte, fenomene care o constituie, descriere, proprietăţi Modelarea şi înţelegerea realităţii în formule comuni	Cu cine (cine) Cu ce Pentru cine Pentru ce Cu ce mijloace Cu ce scopuri Cu ce rezultate De ce Cum Unde C	Limbaje. Proceduri. Orizonturi	Viziune. Misiune. Leadership

	2 Legi interne realitate **N 3** Împărtăşire resursă	cabile altora Dezvoltarea capacităţii de a proiecta mijloace de intervenţie asupra realităţii	ând Ce (care)		
2	N 1 decizia asupra strategiei N 2 portofoliul de soluţii N 3 alianţe colaterale **N 1**, Implica	**Când, în ce condiţii?** Moment, modalitate, condiţiile potrivite de intervenţie în realitate – indicatori	Cu cine (cine) Cu ce Pentru cine Pentru ce Cu ce mijloace Cu ce scopuri	Simbolistica. Analiza. Sinteza	Intuiţie. Motivaţie. Creativitate

	re **N 2** Atitudine, Comportament **N 3** Responsabilitate	pentru a interveni corect; **unde?**, locul potrivit unei acţiuni Dezvoltarea capacităţii de a finaliza o sarcină de lucru în parametrii stabiliţi Dezvoltarea capacităţii de decizie în timp real adecvata necesităţilor curente	Cu ce rezultate De ce Cum Unde Când Ce (care)		

3	N 1 standarde şi proceduri N 2 modele organizatorice N 3 învăţare continua, experiment **N 1** Selecţie **N 2** Prelucrare, acumulare **N 3** Decizii, colaborare	Metode, intervenţii, acţiuni realizabile pentru îndeplinirea dorinţelor, intenţiilor – prezentare, soluţii posibile Dezvoltarea capacităţii de a proiecta performant instrumente de lucru Dezvoltarea capacităţii de	Cu cine (cine) Cu ce Pentru cine Pentru ce Cu ce mijloace Cu ce scopuri Cu ce rezultate De ce Cum Unde Când Ce (care)	Algoritmi. Aplicabilitate. Standarde	Descoperire. Inventivitate. Logici

		evoluţie şi transcendere a gândirii			
4	N 1 regulile de lucru şi procesare N 2 nivelul utilizării regulilor N 3 modele de evaluare a fenomenul **N 1** Preferinţe, Dorinţe **N 2** Aptitudini	**Cu ce?** Resurse din realitate implicate, consumate, proprietăţi, transformări posibile folosite**, cu cine**? Reţea umană, model organizatoric Dezvoltarea capacităţilor de ordonare şi	Cu cine (cine) Cu ce Pentru cine Pentru ce Cu ce mijloace Cu ce scopuri Cu ce rezultate De ce Cum Unde C	Regulile de lucru şi procesare Nivelul utilizării regulilor Modele de evaluare a fenomenului	De scoperire, inventivitate, logici

	N 3 Putere, influentă	organizare a sistemului social creând emoţie artistică Dezvoltarea abilitaţilor de a evalua dimensiunile şi complexitatea unei probleme	când Ce (care)		
5	N 1 noi logici de abordare N 2 adaptare şi evoluţie N 3	Indicatorii care descriu realitatea şi transformările din ea – caracteristici calitative şi	Cu cine (cine) Cu ce Pentru cine Pentru ce Cu ce	Organizare. Management, Reglementari	Analizare. Proiectare. Adecvare la necesităţi

	dezvoltarea nivelului de complexitate **NI** Indicatori realitate concretă **N 2** Influente indicatori **N 3** Calitate resursă	cantitative ale realităţii şi ale transformărilor posibile Dezvoltarea capacităţii de adaptare şi respectare a regulilor de lucru Dezvoltarea capacităţii de descoperire de noi sisteme de gândire	mijloace Cu ce scopuri Cu ce rezultate De ce Cum Unde Când Ce (care)		
6	N 1 cum se vede din alta perspectiva	**Ce? – influenta exterioară** –	Cu cine (cine) Cu ce Pe	Coordonare. Disciplina.	Inteligenta. Deşteptăciune.

	N 2 reguli deja existente sau noi N 3 logica de funcţionare a sistemului **NI** Posibilităţi de intervenţie **N 2** Înţelegere **N 3** Integrare	Influenta, imperativul, presiunea realităţii/familiei, societăţii asupra omului – nevoia de a rezolva anumite probleme, oportunităţi, beneficii, „ispite”, **cu ce mijloace**? Necesităţile de unelte specifice Dezvoltar	ntru cine Pentru ce Cu ce mijloace Cu ce scopuri Cu ce rezultate De ce Cum Unde Când Ce (care)	Ordine	Înţelepciune

		ea capacităţii de subordonare şi auto-disciplinei în faţa unor sarcini concrete Dezvoltarea capacităţilor de răspuns în timp real la solicitări dificile, crize, sau dezastre			
7	N1 analizarea posibilităţilor N	Dorinţe, intenţii, nevoi de a interveni/	Cu cine (cine) Cu ce Pentru	Strategii. Impunere. Regleme	Perfecţionare. Aprofundare. Ad

	2 experienţa cunoaşterii vechi N 3 experienţe relevante **N** 10 observaţii, Concluzii imediate **N** **2** Intuiţie **N** **3** Gândire, cunoaştere în ansamblu	amelioara/ schimba/ acţiona pentru satisfacerea lor **6. Cognitiv** Dezvoltarea capacităţilor de soluţionare a situaţiilor curente Dezvoltarea capacităţilor de descoperire de noi soluţii la probleme vechi	cine Pentru ce Cu ce mijloace Cu ce scopuri Cu ce rezultate De ce Cum Unde Când Ce (care)	ntare	aptare

		sau nou apărute			
8	N 1 decizii luate, analiza acestora N 2 consecinţele colaterale N 3 transferul de bune practici HI P erformante iniţiale **N 2** Achiziţii cognitive **N 3** Transfer experie	**De ce? – determinarea interioară, scopul –** Satisfacţiile ce pot fi oferite de realitate, probleme ce pot fi rezolvate, sau evitate, participare cu succes la relaţii etc – motivarea**; cu ce obiective imediate**?,	Cu cine (cine) Cu ce Pentru cine Pentru ce Cu ce mijloace Cu ce scopuri Cu ce rezultate De ce Cum Unde Când Ce (care)	Decizii luate, analiza acestora Consecinţele colaterale Transferul de bune practici	Viziunea globală a unei situaţii Construirea de tactici de abordare Cunoaşterea şi dezvoltarea de strategii

	nţă	influenta factorului eteroge n şi local, etape de evoluţie D ezvoltar ea capacit ăţii de a învăţa din experie nţa altora şi a lucra pe Interne t D ezvoltar ea capacit ăţii de a optimiz a deciziil e luate în			

		situaţii diverse			
9	N 1 pattern uri compor tamenta le N 2 modele de structur are N 3 viziunea globală şi general ă **N** 10 pereţii concret e **N** **2** Utilitate transfor mări **N** **3** Valorific are	Tr ansfor mări, schimb ări posibile în realitat ea abordat ă, fenome ne, interacţ iuni, etc. – descrie re, conseci nţe **S chimb ări, transfo rmări posibil e** D ezvoltar ea capacit ăţii de a trăi	C u cine (cine) C u ce Pe ntru cine Pe ntru ce C u ce mijloac e C u ce scopuri C u ce rezultat e D e ce C um U nde C ând C e (care)	Fe edback, Respon sabilita te, Compet enta	Ali anţe. At ragere. In ducerea acţiunil or

	resurse	împreună cu alţii şi în favoarea altora Dezvoltarea capacităţii de a lucra cu alţii în modele organizate de lucru			
10	N1 cum se vede schimbarea N2 reacţiile fata de eveniment N3 nivelul de implicare/transformare	**Cum?** Resurse umane intervenţii: – cunoştinţe, deprinderi, operaţii necesare pentru intervenţii cu succes, învăţar	Cu cine (cine) Cu ce Pentru cine Pentru ce Cu ce mijloace Cu ce scopuri	Ascultare. Includere. Ierarhie	Generozitate. Emoţii. Afectivitate

	NI S tarea de spirit **N 2** Participare, sens **N 3** Rost, grijă autentică	ea lor; **în ce limite?**, gradul de aplicabilitate a soluţiilor sau operaţiilor Dezvoltarea capacităţilor de ascensiune în ierarhia sociala şi economică Dezvoltarea capacităţilor de participare la viaţa socială şi de rafinare	Cu ce rezultate De ce Cum Unde Când Ce (care)		

		a vieţii personale			
1 1	N 1 ce acţiuni trebuie întreprinse N 2 crearea de mecanisme sociale N 3 curgerea istorica a evenimentelor HI P ercepţii **N** **2** Senzaţii, Interes **N** **3** Sentimente	In dicatorii privind nevoile, dorinţele, şi posibilităţile de a fi satisfăcute, intensitatea, importanta, costuri calitatea, eficienta, costul, durata, nivel dificultate, efortul necesar D ezvoltarea capacităţilor	C u cine (cine) C u ce Pe ntru cine Pe ntru ce C u ce mijloace C u ce scopuri C u ce rezultate D e ce C um U nde C ând C	Fo rmalizare. A daptare. R eprezentare	Vo luntariat. Im plicare. Ini ţiere

		de perfecţionare continua de-a lungul vieţii Dezvoltarea capacităţilor de intervenţie în funcţie de necesităţile şi regulile existente	e (care)		
1 2	NIR calitatea fizică, concretă – descriere N2 Legi interne realitate N	**Care?** Identificare, metode selecţie, operaţii, intervenţii, modalităţi optime	Cu cine (cine) Cu ce Pentru cine Pentru ce Cu ce mijloac	Descrierea contextului Descrierea limitelor de aplicare a legilor D	Descrierea relaţiilor Descrierea acţiunilor generate Descrierea factorilor de

	3 Împărtăşire resursă **N 1** Emoţii **N 2** Plăcere **N 3** Conştiinţa, menire	de acţiune pentru satisfacere nevoi, **cum evoluează?** Care a fost modelul de evoluţie în timpul fenomenului sau conceptului Dezvoltarea capacităţilor de comunicare cu alţii şi de a înţelege multiculturalismul	e C u ce scopuri C u ce rezultate D e ce C um U nde C ând C e (care)	escrierea rădăcinilor problemelor	risc

		Dezvoltarea capacităţilor de aprofundare a înţelegerii realităţii şi de descoperire a legilor ei de organizare şi funcţionare			

Curricula trebuie de asemenea să urmărească caracteristicile specifice de vârsta ale copiilor, atât pentru copii medii cât şi pentru copii supradotaţi sau cu întârziere în dezvoltare

Cum educaţia modernă începe de timpuriu este necesara cunoaşterea tuturor etapelor de vârstă

Cum generăm obiectivele de învăţare ce permit evaluarea continuă

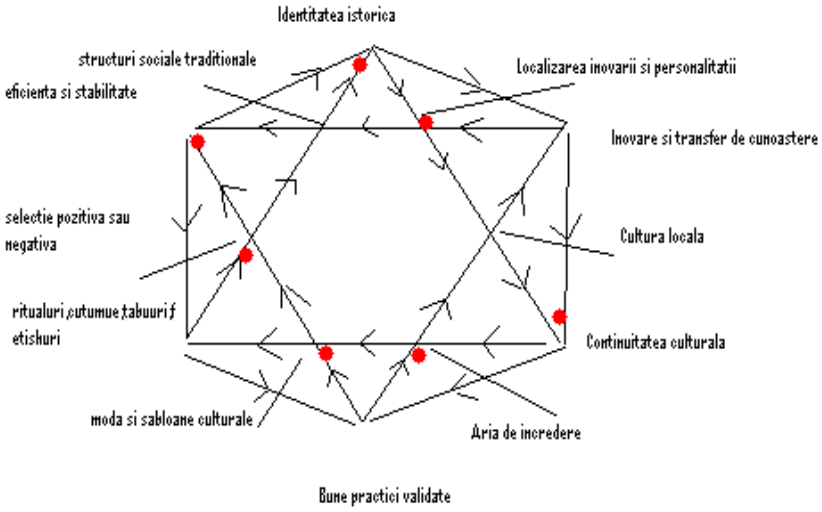
După cum s-a arătat anterior fiecare pachet de tematici specifice unui capitol este rezultatul unei direcţii de curgere a acestei informaţii. De aceea, ce se poate testa în permanenţă sunt cunoştinţele sau regulile ce transcend sisteme de gândire. Pentru aceasta este necesar să se

identifice care sunt cunoştinţele sau principiile esenţiale şi care sunt de context. În general se consideră esenţiale cunoştinţele ce răspund la întrebările ce, cum, de ce, unde, când. Se consideră cunoştinţe de context cele ce răspund la întrebări de tipul cine, care, cu cine, cu ce, pentru cine, pentru ce, din ce cauze, cu ce rezultate, etc.

Pe de altă parte diversitatea informaţiilor de context formează zahărul ce permite înghiţirea pilulei amare a cunoştinţelor esenţiale, din această cauză pentru elevii ce au abilităţi mai mari de înţelegere şi nu au nevoie de context pentru a înţelege problemele expuse este necesar ca să se evidenţieze informaţiile esenţiale şi prin clic să se poată permite aprofundarea acestora prin trimiteri la alte surse de informare de pe internet.

Evaluarea aprofundată a învăţării online

Evaluarea aprofundată se va face acolo unde pe diagrama principală există două săgeţi ce se unesc în acelaşi punct. În punctele de convergenta se vor strânge un număr de săgeţi simple sau duble (triple) ce vor acumula un număr suficient de mare de iteni ce vor constitui o bază de problematici supuse evaluării. Ca exemplu pentru o tematica avem figura de mai jos:



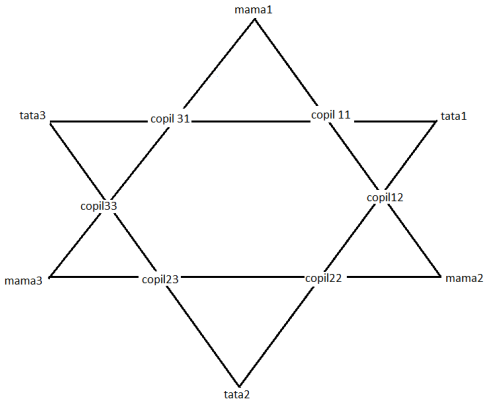
Cele două direcţii conduc la itemi ce vor fi testaţi tot prin cunoştinţe esenţiale ce transcend sisteme de gândire, dar şi prin informaţii de context, fiecare dintre cele două abordări dând posibilitatea de a înţelege stilul de învăţare al elevului.

Astfel întrebările de tip cu cine, cu ce, pentru cine, pentru ce, caracterizează tipul senzitiv, întrebările de genul cu ce mijloace, cu ce scopuri, cu ce rezultate, caracterizează tipul kinestezic tactil, întrebările de tipul care, ce, de ce, caracterizează tipul vizual, în timp ce întrebările de tipul unde, când, ce caracterizează tipul secvenţial de învăţare.

De ce această curriculă păstrează continuitatea informaţiei atunci când o exploatăm pe orice direcţie continuă a săgeţilor?

Răspunsul la acest tip de curriculă este următorul, ilustrat în figură de mai jos:

Fiecare copil are o mamă şi un tată, deci există relaţii de înrudire între tematici. Pe de altă parte fiecare părinte are doi copii. Singurii care nu sunt înrudiţi direct sunt mama şi tatăl fiecărui copil, dar din punctul de vedere al curriculei modul în care au fost alese tematicile cu ajutorul săgeţilor orientate permite înrudirea acestora.



Astfel urmând orice traseu de săgeţi pe acest gen de curriculă orientată, elevii nu vor pierde continuitatea informaţiei. Pe de altă parte, structura de organizare a curriculei interzice apariţiei de cunoştinţe întâmplătoare ce nu vor fi utile pe parcurs. Aceste caracteristici permit crearea unor curricule online ce pot fi exploatate cu uşurinţă de fiecare elev. Singura problemă autentică este legată de gradul de cultură al creatorilor de curriculă ce poate fi însă suplinit de cercetări pe internet sau de grupuri de lucru ce dezbat diferitele aspecte, de asemenea de nivelul de adecvare a cunoştinţelor la nivelul de vârstă al elevilor. Aceeaşi tematică poate fi abordată prin joc la vârstele jocului, prin competiţie la vârstele competiţiei, prin cercetare tematică la vârsta corespunzătoare sau prin alte metode specifice vârstelor mentale ale elevilor.

Urmărind caracterizările date de Jean Piaget şi alţi specialişti în psihologia copilului se poate realiza şi acest deziderat.

Cum se pun săgeţile

Săgeţile se pun în hexagon într-o anumită structură corespunzătoare modelului de sustenabilitate obţinut printr-o modelare matematică. Algoritmul este următorul:

Se ia triunghiul echilateral corespunzător domeniului pe care se aplică ceea ce vine de la celălalt domeniu (vârful săgeţii X)

După identificarea conţinuturilor vârfurilor şi ale vârfurilor generate din hexagonul mic central, se caută care dintre cele trei conţinuturi este prioritar ca finalitate urmărită şi se aşază săgeţi pe laturile concurente către acel vârf orientate către vârf

Se caută care dintre celelalte două vârfuri rămase din triunghiul echilateral cu vârful în jos, Y şi Z, este punctul de pornire ce are nevoie de sprijinul celui de-al doilea vârf rămas pentru a atinge vârful ce exprimă finalitatea urmărită

Se orientează săgeţi de la vârful de pornire ex. Y către vârful de sprijin, Z.

Se ia în celălalt triunghi echilateral mare latura opusă vârfului X şi se orientează săgeţile paralel cu săgeţile de pe YZ

Se continuă săgeţile cu aceeaşi orientare pe celelalte laturi ale triunghiului echilateral U, V, W, U opus lui X, V opus lui Y, W opus lui W

Se duc ultimele săgeţi pe laturile hexagonului mare după cum urmează: XčV, VčZ, □èU, UčY, XčW, WčY.

Cum arată curricula fără a se lua în consideraţie caracteristicile de vârstă

Tematica capitolului	**Tematicile lecţiilor**	**Obiective operaţionale**	**Indicatori de evaluare**
Identitatea istorică	*Crizele şi răspunsul cultural la crize* *Influenţa istorică a unei culturi* *Starea de dominare sau independenta* *Ce preţuim mai mult, calităţi ce pot fi împărtăşite* *Relaţiile interumane, politeţe sau agresivitate* *Sunt*	Înţelegerea paternurilor culturale şi a diferenţelor comportamentale în diferite culturi	Cu cine ne comparăm? Cu ce scopuri generăm crize? Centru cine sunt importante calităţile? Pentru ce se crează dominare? Cu ce mijloace se impune dominarea? Cu ce scopuri se caută independenţa? Cu ce rezultate se aplică modelul democratic în diferite condiţii specifice dinamicii istorice? De ce sunt importante relaţiile interumane? Cum răspundem la influenţa istorică a unei culturi străine? Unde se observă cel mai puternic aplicarea calităţilor în viaţa publică? Când se modifică

	em conduşi de cei ce ne reprezintă, modelul democratic		comportamentele liderilor democratici sau a regilor? Ce calităţi pot fi împărtăşite?
Localizarea inovării şi personalităţii	*Influenţa marilor personalităţi* *Răspândirea culturală a ideilor* *Procesul de emancipare culturală* *Războiul ideilor* *Ierarhiile valorice într-o cultură* *Intenţionalitatea şi generarea de crize*	În ţelegerea factorilor declanşatori de progres într-o cultură tradiţională	Cu cine se afişează o cultură în faţa altor culturi? Cu ce rezultate se soldează emanciparea culturală? Pentru cine se generează crize? Pentru ce se creează ierarhii valorice într-o cultură? Cu ce mijloace se duce războiul ideilor? Cu ce scopuri se crează răspândirea culturală a unor idei? Cu ce rezultate se soldează o criză generată cultural? De ce se răspândesc ideile? Cum se propagă influenţa marilor personalităţi? Unde se duce

			războiul ideilor? Când apar crizele? Ce creează ierarhii valorice?
Inovare şi transfer de cunoaştere	*Mari creatori în locuri şi momente de criză* *Influenţa personalităţilor inovatoare* *Schimbarea sensului istoriei datorită inovării* *Bunele practici şi conceptul de curriculum (transmiterea tradiţiilor de la carele de luptă romane la rachetele*	În ţelegerea cultului personalităţii şi a necesităţii existenţei de elite culturale	Cu cine se schimbă sensul istoriei? Cu ce mijloace se transmit ideile perene? Pentru cine se transferă bunele practici? Pentru ce se creează inovarea? Cu ce mijloace se face selectarea şi validarea dată de istorie? Cu ce scopuri se creează ideile inovative sau se menţin ideile perene? Cu ce rezultate se soldează influenţa personalităţilor? De ce se transmit tradiţiile cu upgradari, în loc să se reformeze întregul bagaj de gândire? Cum se transmit tradiţiile de-a lungul epocilor? Unde se conservă cel mai bine tradiţiile?

	cosmice) *Idei perene şi idei inovative* *Selectarea şi validarea dată de istorie*		Când apar cei mai mulţi mari creatori? Ce schimba inovarea în istorie?
Cultura locală	*Arii de încredere culturală* *Care sunt valorile unei culturi* *Cât de mult semănăm cu strămoşii* *Cum înţelegem ideile de demult* *Identitatea culturală* *Hibridizarea culturilor*	În ţelegerea tradiţiilor unei culturi create de relaţiile pe orizontală între culturi de-a lungul timpului, sau pe verticală prin tradiţii perene transmise în cadrul	Cu cine ne asemănăm din punct de vedere cultural? Cu ce mijloace ne găsim identitatea culturală? Pentru cine se dezvoltă identitatea culturală? Pentru cesemănăm cu strămoşii noştri? Cu ce mijloace se răspândesc valorile unei culturi? Cu ce scopuri se creează hibridizarea unei culturi? Cu ce rezultate se dezvoltă valorile culturale? De ce este necesară identitatea culturală? Cum se hibridizează culturile?

		comunităţii	Unde se păstrează cel mai mult asemănarea cu strămoşii? Când se produce hibridizarea culturilor? Ce idei de demult se regăsesc în actualitate?
Continuitatea culturală	*Teme culturale* *Prin ce ne diferenţiem de alte culturi* *Conservarea tradiţiilor* *Valori create de lideri locali* *Diferenţa dintre lideri şi şefi* *Zeificarea liderilor*	Înţelegerea caracteristicilor culturale ce rămân considerate ca de neatins, de-a lungul timpului	Cu cine ne afişam în faţa altora? Cu ce tradiţii ne impunem? Pentru cine ne conservam tradiţiile? Pentru ce se diferenţiază liderul de şef? Cu ce mijloace se transmit temele culturale? Cu ce scopuri se face zeificarea liderilor? Cu ce rezultate se produce diferenţierea de alte culturi? De ce ne conservam valorile create de lideri locali? Cum se comportă şefii faţă de lideri, dar şefii între ei? Unde se vede

			influenta temelor culturale? Când se produc diferenţierile în cadrul aceleiaşi culturi? Ce semnifică termenul de teme?
Aria de încredere	*Modă în istorie* *Idei care au schimbat lumea* *Arii de impunere culturală* *Ierarhiile valorice şi dominarea lumii prin idei* *Culturi majore, culturi minore* *Reglementări date de ideile liderilor*	În ţelegerea tradiţiilor legate de răspândirea contactelor culturale prin activităţi economice sau prin prestigiul unor modele sau idei	Cu cine încercam să ne asemănăm? Cu ce mijloace impunem reglementările? Pentru cine se doreşte dominarea lumii prin idei? Pentru ce se dezvoltă arii de impunere culturală? Cu ce mijloace se creează ierarhiile valorice? Cu ce scopuri se iniţiază modă în istorie? Cu ce rezultate se impune o cultură majoră? De ce o cultură este minoră? Cum se produc ideile ce schimba lumea? Unde apar ariile de impunere culturală? Când se creează reglementări date de idei

			majore? Ce idei au schimbat lumea?
Bune practici validate	*Succesul unei culturi* *Poziţia faţă de alte culturi* *Metode de selecţie ale bunelor practici* *Selectarea populaţiilor, sistemul de caste* *Stabilitatea sistemului socio-cultural sau economic* *Reprimarea factorilor de schimbare*	Înţelegerea modului în care anumite soluţii de rezolvare a unor probleme au creat structuri şi acţiuni specifice în diferite culturi influenţate	Cu cine se asigura succesul unei culturi? Cu ce metodă se selectează bunele practici? Pentru cine se reprima factorii de schimbare? Pentru ce se face selectarea populaţiei în caste? Cu ce mijloace se poziţionează superior o cultură în faţa alteia? Cu ce scopuri se crează stabilitatea socio-culturală sau economică? Cu ce rezultate se consemnează succesul unei culturi în faţa altora? De ce se reprima factorii de schimbare? Cum se produce stabilitatea economică? Unde se practică selectarea bunelor practici? Când se reprima factorii de schimbare?

			Ce înseamnă succesul unei culturi?
Modă şi şabloane culturale	*Ierarhii profesionale sau sociale* *Orientări economice şi diviziunea muncii* *Arta ca expresie a bunăstării* *Decadenţă şi revoluţie culturală* *Imigrarea sau reprimarea geniilor şi talentelor* *Dinamica sau conservatorismul cultural, multiculturalismul*	Înţelegerea modului în care ideile circulante au creat modificări de structură şi acţiune în cadrul altor culturi	Cu cine se creează ierarhile profesionale? Cu ce orientări economice se obţine diviziunea muncii? Pentru cine este importantă imigrarea sau reprimarea geniilor? Pentru ce apare decadenţa sau revoluţia culturală? Cu ce mijloace se dezvoltă arta ca expresie a bunăstării? Cu ce scopuri se declanşează dinamica sau conservatorismul cultural? Cu ce rezultate se evaluează emigrarea sau reprimarea geniilor? De ce se produce conservatorismul cultural sau multiculturalismul? Cum e arta ca expresie a bunăstării în diferite epoci? Unde se observă orientări economice şi diviziunea muncii?

			Când se intensifică fenomenul emigraţiei sau imigraţiei? Ce consecinţe au lipsa de ierarhii profesionale sau sociale?
Ritualuri, cutume, tabuuri, fetişuri	*Cum arată frumuseţea în diferite culturi* *Stabilitatea caracteristicilor populaţiilor dintr-o cultură* *Ritualuri de selecţie genetică sau socială a populaţiilor umane* *Structuri limitative ale societăţilor, evadarea din cultură*	În ţelegerea dinamici şi valorilor specifice unei epoci din perspectiva evoluţiei culturale, legile schimbării şi invariaţi comportamentali ai unei culturi	Cu cine ne asemănăm când interferăm cu alte persoane? Cu ce mijloace se obţine stabilitatea caracteristicilor unei culturi? Pentru cine se fac ritualuri de selecţie genetică sau socială a populaţiilor? Pentru ce există structuri limitative ale societăţilor ce produc evadarea din cultura tradiţională? Cu ce mijloace se stabilizează caracteristicile culturale ale populaţiilor? Cu ce scopuri ne luăm destinul în propriile mâini sau facem ce fac şi alţii? Cu ce rezultate se evaluează frumuseţea în diferite culturi?

	Cum privim pe ceilalţi, cum ne privesc ceilalţi pe noi *Ne luăm destinul în mâini sau facem ce fac şi alţii*		De ce se stabilizează caracteristicile unei culturi? Cum arată ritualurile de selecţie genetică sau socială în diferite culturi? Unde se manifestă frumuseţea în diferite culturi? Când ne luăm destinul în mâini sau facem ce fac şi alţii? Ce structuri limitative are societatea noastră?
Selecţie pozitivă sau negativă	*Ciclurile istoriei de la revoluţie la stagnare* *Acţiuni la momente critice, provocarea culturală a crizelor ca motiv de înnoire a gândirii*	Înţelegerea rolurilor specifice într-o cultură şi a dinamicii schimbării valorice interne, de la hoinăreala la	Cu cine se iniţiază conflictele între generaţii? Cu ce acţiuni la momente critice se provoacă crize de înnoire a gândirii? Pentru cine se fac măsurători şi evaluări? Pentru ce marii oameni au trăit puţin în general? Cu ce mijloace se produc ciclurile istorice de la revoluţie la stagnare? Cu ce scopuri se

	Conflictele între filosofii, conflictele între generaţii culturale *Ceea ce se măsoară se conduce, trecerea de la cantitativ la calitativ* *De ce marii oameni au trăit puţin, reacţia socială la schimbare* *Mitu rile culturale la diverse vârste istorice (mitul şmecherul ui – maturitat ea*	seriozit ate şi respons abilitat e	produc conflicte între filosofii? Cu ce rezultate se manifestă miturile culturale (ex mitul şmecherului)? De ce crizele sunt motiv de înnoire a gândirii? Cum se caracterizează maturitatea culturală? Unde marii oameni au trăit mult? Când se face trecerea de la cantitativ la calitativ? Ce produce revoluţia sau stagnarea?

	culturală)		
Eficientă şi stabilitate	*Rigoare, măsură şi logică, valori culturale de gândire* *Bun, frumos, adevărat, drept, profitabil* *Decizii specifice modului de gândire* *Tradiţii ale eficienţei în fiecare cultură* *Modele liniare de gândire – modele complexe de gândire* *Libertăţi şi blocaje în*	Înţelegerea mecanismelor generatoare de acumulări, hedonism, conflict sau înţelepciune în dinamica istorică a unei culturi	Cu cine ne comparăm când gândim în bun, frumos, adevărat, drept? Cu ce instrumente de gândire luăm decizii? Pentru cine este necesară rigoarea, măsură, logica? Pentru ce există tradiţii ale eficienţei în fiecare cultură? Cu ce mijloace se produce modelarea liniară sau complexă a gândirii? Cu ce scopuri se practică sistemul de evaluare pe bun, frumos, adevărat, drept, profitabil? Cu ce rezultate se aplică modelele complexe de gândire? De ce blocajele în decizii duc la conflicte decizionale specifice culturilor? Cum se manifestă tradiţiile eficienţei în fiecare cultură? Unde se iau decizii

	decizi, conflictul decizional şi soluţii specifice culturilor		specifice modului de gândire? Când folosim modele liniare de gândire? Ce înseamnă modele complexe de gândire?
Structuri sociale tradiţionale	*Cum ne alegem aleşii, ce caracteristici preţuim* *Cum evaluam rezultatele politicilor sau muncii noastre* *Diferenţa dintre calităţi şi valori, da Cezarului ce-i al Cezarului şi lui Dumnezeu ce-i al lui Dumnezeu*	Înţelegerea mecanismelor de reprezentare şi conducere, structurare şi poziţionare în raport cu alte culturi pe criterii ce ţin de dinamică istorică	Cu cine ne comparăm pentru a descoperi dacă suntem în aceeaşi arie de încredere culturală? Cu ce facem diferenţa dintre calităţi şi valori? Pentru cine s-au creat filosofii culturale şi religii? Pentru ce se diferenţiază economia monopolistă de cea familială? Cu ce mijloace se evaluează rezultatele muncii noastre? Cu ce scopuri să dăm Cezarului ce-i al Cezarului şi lui Dumnezeu ce-i al lui Dumnezeu? Cu ce rezultate se manifestă economia familială şi cea

	Economie familială şi economie monopolistă *Arii de încredere culturală* *Filosofii culturale şi religiile lumii*		monopolistă? De ce facem diferenţa între calităţi şi valori? Cum ne preţuim aleşii? Unde se manifestă ariile de încredere culturală? Când evaluăm rezultatele aleşilor sau a muncii noastre? Ce înseamnă economie familială sau economie monopolistă?

Seturile de întrebări din ultima coloana nu sunt unice. Pentru fiecare temă se pot realiza toate întrebările posibile cu specificul temei, din lista de întrebări generale. Aceasta presupune că în alcătuirea fiecărei lecţii, pentru fiecare temă se vor aduce cunoştinţe specifice ce vor răspunde la întreaga listă de întrebări de bază. În aceste condiţii se pot crea baze de itemi care printr-un mecanism aleator de combinare a întrebărilor relativ echivalente din fiecare tip de întrebare de referinţă şi poate realiza astfel testări individuale pentru orice elev. Mecanismul va da diversitate şi va împiedica copierea rezultatelor de la colegi în cazul în care se dau teste în aceeaşi clasă.

Un exemplu de curricula destinata copiilor obişnuiţi bazată pe caracteristicile de vârstă

Caracteristicil	**Teme de lucru**	**Aplicaţii practic**	**Tematici de**	**Competente**	**Teme de evalua**

e d e vârsta 6 ani	**C opilul mediu**	**e m atemat ica**	**lecţii 6 – 9 ani educaţi e non-formal a**	**urmări te**	**re**
În credere	M ăsurare , estimar e	M ăsurare a unui segmen t, număra rea capetel or segmen telor C orelare a număru lui de segmen te cu număru l de capete Ju mătate a unui segmen t şi număru l de capete al	Re prezent area unui obiect printr-un segment , simbolis mul caracter isticilor Es timarea capetelo r unui segment -discuţii asupra repreze ntărilor capetelo r unui obiect lung Cu m repreze ntam	D ezvoltar ea capacit ăţii de evaluar e cantitat iva şi calitativ a D ezvoltar e abilitaţi lor de corelar e a detaliil or semnifi cative şi a capacit ăţii de a vedea semnifi cativul D ezvoltar	E valuare a capacit ăţii de abstrac tizare, simplifi care a informa ţilor şi corelar e a detaliil or

		jumătăţii Segmentele şi capetele unui triunghi sau a unui poligon Segmentele şi capetele muchiilor unui cub sau poligon	obiecte ce nu arata a segment e? Corelarea dintre formele simple şi elementele lor constitutive Putem reprezenta un om ca pe un segment, dar ca un triunghi?	ea abilităţilor de a răspunde la „cum” în definirea procedurilor de lucru sau în reprezentarea unor obiecte	
Jocul simbolic	Numere, figuri geometrice	Corelarea noţiunii de număr cu mulţimi de obiecte	Învăţarea numărării de obiecte şi recunoaşterea numărului de	Descoperirea caracteristicilor semnificative ce defines	Evaluarea capacităţii de estimare şi caracterizare cantitat

		identice M ulţimi de obiecte diferite, abstractizarea conceptului de număr Număr de feţe ale unui poliedru, sau de elemente ale unui obiect	obiecte de acelaşi fel Putem număra obiecte diferite, cum le caracterizam? Care sunt caracteristicile ce definesc un obiect, pot fi toate măsurate sau exista şi unele ce nu pot fi măsurate?	c un obiect sau un simbol matematic Dezvoltarea abilităţilor de a răspunde la „ce” în definirea caracteristicilor relevante ale unui obiect	iva a trăsăturilor măsurabile a unui obiect
Dominare	Mai mare mai mic	Aranjarea numerelor în ordine crescătoare	Reprezentarea mărimii unui număr printr-o	Dezvoltarea abilităţilor de reprezentare şi	Evaluarea capacităţii de simplificare şi

		Găsirea valorilor intermediare între două numere date dintr-o mulţime de numere Estimarea succesorului unui număr natural Estimarea numărului cu n mai mare decât un număr dat	imagine, segment sau arie Aranjarea în funcţie de mărimea segmentelor Aranjarea în funcţie de mărimea ariilor de dreptunghiuri cu baze egale, sau inegale şi în diferite poziţii-discuţii asupra subiectivismului aprecierii la	modelare abstracta a unui obiect Dezvoltarea abilităţilor de ordonare a unor mărimi Dezvoltarea abilităţilor de a răspunde la „cu ce mijloace” şi „în ce condiţii”.	abstractizare a unor obiecte şi a condiţiilor în care aceste operaţii au sens şi sunt utilizabile

			schimbarea poziţiei Determinarea unei figuri cu n unităţi mai mare decât o figura (segment sau dreptunghi) data		
În credere	Adunarea pe segmente şi numărarea segmentelor componentelor	Descompunerea unui segment în părţi componente Măsurarea prin numărare a segmentelor în numere naturale, sau	Descompunerea unui segment în segmente unitate Descompunerea unei suprafeţe dreptunghiulare în suprafeţ	Dezvoltarea abilităţilor de compunere sau descompunera unui obiect în părţi componente similare Dezvoltarea abilităţi	Evaluarea capacităţii de aplicare practica a unor metode teoretice de lucru

		aproximarea acestora Adunarea şi numărarea unităţilor din două sau trei segmente şi din segmentul suma Adunarea prin măsurare şi numărare a segmentelor aproximate şi aproximarea mărimii segmentului suma	e unitate Descompunerea aproximativa a unei suprafeţe neregulate în pătrate unitate sau arii apropiate de pătrate unitate şi estimarea aproximativa prin compensarea lipsurilor şi adausurilor a ariei, numărând pătratele	lor de aproximare a unor mărimi Dezvoltarea abilităţilor de a răspunde la „cu ce mijloace” şi „în ce condiţii”.	

			obţinute		
C uriozitate	A dunări repetate, estimarea rezultatelor	Estimarea prin măsurare a însumării mai multor segmente de lungime egala de lungime numere naturale Estimarea aproximativa a câtorva (maxim trei) segmente egale de lungime cuprinsa între două numere	Reprezentarea prin segmente unitatea unor segmente şi scrierea numărului de segmente Numărarea segmentelor sau aproximarea bucăţilor de segment către unitate şi scrierea acestora Corelarea calculului adunării segment	Dezvoltarea abilităţilor de abstractizare şi reprezentare prin numerea mărimilor fizice Dezvoltarea abilităţilor De corelare şi grupare, ordonare şi aproximare a mărimilor abstracte Dezvoltar	Evaluarea capacităţii de găsire a instrumentului optim de lucru şi analiza a realităţii

		natural e Es timarea repreze ntărilor zecilor, sutelor şi miilor ca adunări repetat e	elor unitate cu număra rea anterioa ra Gr uparea obiectel or de acelaşi fel în grupe de zece, o sută, etc. Şi scrierea rezultat elor	ea abilităţi lor de a răspun de la „în ce fel”.	
Bi ne şi rău	Ve rificare a rezultat elor	As ociativit atea prin măsura re şi număra re a adunări pe secvenţ e diferite Sc ăderea proba	As ocierea unităţilo r similare (zeci cu zeci, sute cu sute) Re ordonar ea grupelo r în grupe de ordin	D ezvoltar ea abilităţi lor de algorit mizare a operaţii lor cu numere D ezvoltar ea abilităţi lor de	E valuare a capacit ăţii de ordonar e a informa ţiei şi de accesar e corectă a informa ţiei

		la adunare Discuţii pe semnul numărului scoaterea în factor a semnului numerelor, adunarea numerelor de acelaşi fel şi scădera rezultatelor	superior Algoritmii adunării Algoritmii scăderii şi reprezentările vizuale ale acestor algoritmi ce ţin seama de grupările de unităţi În cercarea de a aduna sau scădea eficient a unor numere ne-ordonate şi fără algoritmi de organizare a	reprezentare vizuala a algoritmilor Dezvoltarea abilităţilor de a răspunde la „de ce” şi la „cum”.	ordonate

			datelor		
Subordonare	Reguli de calcul	Schimbarea ordinii numerelor la adunare, interdicţia la scădere Asocierea numerelor cu rezultat la adunare uşor de obţinut Transformarea în numere din clasa superioara	Discutarea ordinii adunării pe exemple concrete ce ţin de alcătuirea de echipe de lucru Discutarea influenţei scoaterii anumitor membrii din echipa şi schimbarea comportamentului echipei Introducerea	Dezvoltarea abilităţilor de apreciere cantitativa şi de respectare a unor reţete de lucru Dezvoltarea abilităţilor de gândire strategică şi de ordonare a informaţiei Dezvoltarea abilităţilor de algoritmizare	Evaluarea capacităţii de gândire strategica şi de găsire a unei tactici capabile să rezolve probleme concrete

			factorului timp în schimbarea echipei Reprezentarea algoritmica a proceselor şi exprimarea matematica Optimizarea proceselor de organizare a introducerii sau scoaterii de membri în sau din echipa la anumite momente	şi optimizare a proceselor simple Dezvoltarea abilităţilor de a răspunde la „conform căror reguli”.	

			Trecerea la calculece elimina haosul din organizarea echipelor, utilizarea numărătoarei		
Agresivitate şi controlul impulsurilor	Descompunerea în bucăţi de exerciţiu	Descompunerea numerelor în unităţi, zeci sute, etc. Şi adunarea pe categorii Reprezentări vizuale ale sutelor sau	Identificarea proceselor de organizare şi reorganizare a elementelor caracterizate prin numere dar vizualizate prin mulţimi de	Dezvoltarea abilităţilor de vizualizare a unei situaţii şi de abstractizare a informaţiei prin simplificarea informaţiei şi preluarea	Evaluarea capacităţii de reprezentare conceptuala a realităţii

		miilor cu ajutorul pătratelor sau cuburilor Reprezentare vizuală a sutelor ca zeci de zeci cu ajutorul unor mulţimi de obiecte	elemente identice (obiecte concrete) Aranjarea obiectelor în alte baze cu ajutorul pătratelor sau cuburilor de laturi numere naturale Aplicaţii pe obiecte concrete de mici dimensiuni manevrabile de către copii	componentelor relevante pentru caracterizarea unor direcţii de analiza Dezvoltarea abilităţilor de a răspunde la „în ce limite”.	
Libertate	Variante de	Exerciţii contrad	Exerciţii de	Dezvoltarea	Evaluarea

	rezolvare sau calcul	ictorii în care adunarea şi scădera sunt efectuate fără reguli, analizarea rezultatelor Obţinerea regulilor din observaţii logice Determinarea gradelor de libertate în operare şi a variantelor de rezolvare cu ajutorul vizualiz	numărare inversa şi directa simultan Exerciţii în care nu se respecta ordinea operaţiilor sau semnele operaţiilor Exerciţii cu reprezentări vizuale înşelătoare (ex. dreptunghiuri identice puse în poziţii diferite) Descompunerea în	abilităţilor de percepere a contradicţiilor logice Dezvoltarea abilităţilor de reprezentare vizuala şi observare a deviaţiilor de la standardul cunoscut Dezvoltarea abilităţilor de abstractizare pe cazuri concrete şi de aplicar	capacităţii de gândire necontradictorie fata de anumite reguli deja fixate

		ării operaţii lor prin utilizar ea unor mulţimi de obiecte identice	unităţi de măsură	e în concret a rezultat elor abstrac te D ezvoltar ea abilităţi lor de a răspun de la „din ce cauze”.	
Li mbaj/ scriere	C orectitu dinea scrierii matema tice	D escomp unerea numere lor în unităţi, zeci, sute şi operare a abstrac ta pe categor ii de numere Di ferenţie rea vizuala a	Ex erciţii de înţelege re a simbolu rilor şi repreze ntărilor cantitati ve din spatele simbolu rilor, ex 23 şi 32, sau 110 şi 011, repreze ntări prin arii	D ezvoltar ea abilităţi lor de diferenţ iere a informa ţiilor calitativ e ce caracte rizează realitat ea şi sunt legate de cantitat iv	E valuare a capacit ăţii de aplicare corectă a unor standar de, norme sau algorit mi E valuare a capacit ăţii de recuper

		numerelor cu aceleaşi cifre în altă ordine prin reprezentarea lor vizuala prin mulţimi de obiecte Trecerea de la măsurare şi numărare la operare cu ajutorul mulţimilor de obiecte pe adunare şi scădere	sau segmente Exerciţii de numărare şi reprezentare a obiectelor de acelaşi fel şi exerciţii cu imposibilitatea adunării, ex. suma dintre 3 raţe verzi şi patru gâşte albe	Dezvoltarea abilităţilor de corelare a informaţiilor calitative cu cele cantitative şi de diferenţiere a strategiilor de lucru cu informaţii compozite de tip cantitativ/calitativ Dezvoltarea abilităţilor de a răspunde la	are a informaţiilor calitative şi de aplicare în limitele admisibile a algoritmilor de operare cantitativă

				„în ce condiţii”.	
Pacifism	Jocuri cu numere	Descompunerea unor mulţimi de numere în grupe cu acelaşi număr de elemente şi regruparea lor la puteri superioare Estimarea restului grupărilor şi a aranjării pe puteri de alta baza Jocuri de-	Exerciţii de acoperire a unei suprafeţe cu elemente de mai multe tipuri în diferite culori sau în forme complementare Exerciţii de acoperire cu modele ce au submodele de acelaşi tip cu un număr fixat de element e	Dezvoltarea abilităţilor de a găsi formule creative de rezolvare a unor situaţii concrete Dezvoltarea abilităţilor de recunoaştere a unor şabloane generale în situaţii diverse Dezvoltarea abilităţi	Evaluarea capacităţii de aplicare practica a cunoştinţelor teoretice

		a balanţa cu mai multe talere ce pot fi adăugate sau scoase	Exerciţii de acoperire a unei suprafeţe întâmplătoare şi de estimare a numărului de piese necesare Exerciţii de aproximare vizuala prin identificare şi numărare	lor de apropiere de un optim ce nu poate fi atins prin utilizarea unor instrumente de lucru Dezvoltarea abilităţilor de a răspunde la „cu ce mijloace”.	
Altruism	Corectarea reciproca a rezultatelor şi rezolva	Jocuri cu oferte reciproce de credite reprezentate	Introducere în jocul de GO sau ŞAH cu număr finit de	Dezvoltarea abilităţilor de observaţie şi de gândire	Evaluarea capacităţii de gândire creativa şi

	rea în echipa a exerciţilor	prin numere Jocuri de calcul gen monopoli sau de gen concurs cu pierderea sau câştigul de puncte Jocuri cu zaruri unde trebuie adunate punctele de pe zaruri	piese şi reguli de joc ce se joacă între doi sau mai mulţi parteneri Introducerea în alte jocuri strategice ce presupun calcul şi decizie pe baza calculului şi observaţiei sau numărării corecte	în mai mulţi paşi logici Dezvoltarea abilităţilor de utilizare a unor reguli algoritmice în situaţii dinamice concrete Dezvoltarea abilităţilor de a răspunde la „din ce cauze” şi „în ce condiţii”.	complexa

Un exemplu de curricula destinată formării abilităţilor înalte

Caracteristicile de vârsta	**Teme de lucru After school**	**Aplicaţii practice**	**Tematici de lecţii 6 – 9 ani educaţie non-formala**	**Competente urmărite**	**Teme de evaluare**
Emoţionalitate	Cultivarea armoniei prin activităţi sau joc împreună cu colegii de şcoala, iniţierea de programe de colaborare sociala pe afinităţi	— Asculta rea muzicii şi aprecie rea calităţii acestei a — Iniţiere a de dezbate ri pe teme diverse plecând de la experie nţa proprie — Dezvolt area de scenarii	Ex primare artistica şi creativă a emoţiilo r Al egerea de câte copii a muzicii pe care o oferă colegilo r Ap rofunda rea înţelege rii metamo rfozei şi dezvoltă rii la	D ezvoltar ea sensibil ităţii pentru relaţiile dintre diverse fiinţe sau specii	E valuare a capacit aţilor de integra re a informa ţiei într-un context sensibil la calitate

		de cercetare a unor fenomene	diverse specii şi la om Studierea vizuala şi comentarea relaţiilor dintre diferite fiinţe		
Motivaţie	Exersarea capacităţilor de integrare în diverse programe şi de executare a acţiunilor conform planului făcut	— Planificarea unor acţiuni simple şi etapizarea acestora — Planificarea resurselor şi timpului de lucru necesar unei acţiuni —	Aplicaţii practice de ecologizare a unor terenuri Acţiuni practice de plantare a unor puieţi de copaci Acţiuni practice de colectare de	Dezvoltarea capacităţilor de planificare şi executie a unor obiective	Evaluarea capacităţilor de finalizare în standard de propuse a unor acţiuni şi de organizare eficienta a acţiunii

		Planificarea necesităţilor de pregătire suplimentara tehnica pentru atingerea unor obiective	plante medicinale sau de strângere a recoltei Acţiuni practice de execuţie în echipe a unor produse		
Prestigiu	Exersarea ducerii la bun sfârşita unor probleme cu conţinut teoretic şi aplicativ	— Exersarea abilitaţilor de gândire şi de aplicare a gândirii în practica — Dezvoltare de soluţii ingenioase şi creativ	Antrenarea abilitaţii de a descoperi esenţialul dintr-o problemă Antrenarea abilitaţii de a găsi relaţiile dintr-o	Dezvoltarea capacitaţilor de urmărire pas cu pas şi finalizare a unor obiective simple	Evaluarea consecventei şi capacităţii de finalizare a unor sarcini simple

		e care pot rezolva anumite probleme teoretice sau aplicative	situaţie ce pot caracteriza logica acea situaţie An trenarea capacităţilor de a găsi căile posibile de rezolvare a problemei An trenarea capacităţilor de optimizare a soluţiilor În văţarea tehnicilor de baza necesare analizei		

			de situaţie Înţelegerea simbolismului formulelor şi algoritmilor de lucru		
Leadership	Exersarea capacităţilor de organizare şi conducere a unor evenimente şi situaţii critice	— Antrenarea în rezolvarea situaţiilor critice sociale — Antrenarea în găsirea de soluţii practice ce pot rezolva anumite situaţii de criza — Antrena	Antrenarea capacitaţilor de determinare a cauzelor unei situaţii date Antrenarea comunicării soluţiilor în cadrul unor dezbateri Antrenare	Competente de management în timp real a diverselor situaţii	Evaluarea calităţii soluţiilor găsite şi modului de organizare şi punere în practica

		rea în gestionarea situaţiilor cu un grad redus de complexitate — Mărirea nivelului de rezistenta la stres prin exersarea abilitaţilor necesare	a prin joc sau aplicaţie directa a capacitaţilor de răspuns la situaţiile stresante An trenarea abilitaţilor de organizare şi auto-organizare a eforturilor şi resurselor în caz de necesitate		
C arisma	C âştigarea abilitaţilor de a atrage	— Organizare de evenimente în cadrul	Exerciţii de analiza a unei situaţii	D ezvoltarea capacitaţilor organiz	E valuarea nivelului de prestigi

	pe alţii în acţiunile proprii şi de a crea echipe funcţionale de lucru	grupului de elevi — Concursuri artistice — Spectacole artistice — Organizarea de grupe de lucru necesare executării unor proiecte practice — Organizare pe voluntariat	şi transmitere a concluziilor şi soluţiilor Exerciţii de organizare a etapelor şi resurselor necesare dezvoltării unui eveniment Exerciţii de organizare a etapelor şi resurselor necesare dezvoltării şi execuţie	atorice şi a abilitaţilor inter-personale	u în faţa colegilor şi de stima de sine personala

			i unui proiect Exerciţii de dezbatere libera Exerciţii de lucrat împreună Exerciţii de împărtăşit cunoştinţele şi soluţiile tehnice Exerciţii de influenţare a gusturilor prin arta		
Experimentalism	Câştigarea abilitaţilor de testare	— Organizarea condiţiilor de experi	Exerciţii de tip încercare – eroare	Dezvoltarea spiritului şi gândirii	Evaluarea adecvării proiect

	şi validare a unor ipoteze sau cunoştinţe prin experimente aplicative	ment cedau relevanta rezultatului — Organizarea materialului de lucru necesar — Organizarea experimentului	Exerciţii de tip analiza cauzală Exerciţii de tip relevanta unui rezultat şi interpretare Exerciţii de tipul aplicării unor proceduri de lucru Exerciţii de tipul proiectării unui experiment simplu Exerciţii de tipul organizării echipelo	critice şi analitice pe experimente simple	ării experimentului la necesităţile şi obiectivele acestuia

			r de lucru necesare unui experiment simplu		
Iniţiativa	Iniţierea în diferite domenii de cunoaştere şi în utilizarea unor instrumente de gândire şi de modelare a realităţii	— Analiza instrumentelor de gândire şi investigaţie a realităţii — Propunerea de modele de interpretare a realităţii cu ajutorul matematicii — Găsirea de soluţii tehnice simple	Exersarea operaţiilor de aritmetica sau logica a gândirii Dezbaterea comuna a soluţiilor de analizare a realităţii. Organizarea de concursuri de gândire eficienta şi logica Or	Competenta de analizare cauzală a unor fenomene şi de utilizare a unor instrumente de gândire	Evaluarea capacităţii de înţelegere abstracta şi de aplicare practica a unor concepte şi instrumente de gândire

		la proble me simple — Atrager ea de resurse şi sprijin din partea colegilo r în vederea execută rii unor acţiuni sau analize în cadrul unor dezbate ri sau lucru în grup — Organiz area de experi mente simple destina te validări	ganizar ea unui spaţiu de lucru împreun ă la un proiect simplu sau de împărtă şire a unor cunoştin ţe despre natura ce cer analiza logica Or ganizar ea de mini-proiecte de lucru pentru realizar ea unor obiectiv e utilizând regulile, operaţiil e şi instrum		

		i unor instrumente de lucru — Evaluarea rezultatelor activităţilor prin proba practica	entele de gândire însuşite în şcoala		
Analiza (laterala)	Corelarea cunoştinţelor diverse într-o imagine de ansamblu asupra lumii	— Dezbateri asupra asemănărilor şi deosebirilor dintre diferite fiinţe sau obiecte — Încercări de clasificare după caracteristici	Analiza corelaţiei dintre forma şi funcţionalitate pe exemple simple (ex. studiul maiinii) Analiza modului cum este constituita o planta	Competenta de înţelegere şi intuirea mecanismelor adaptative şi evolutive	Evaluarea nivelului de intuirea realităţii şi a mecanismelor ei de manifestare pe exemple simple şi relevante

		explicite a fiinţelor şi obiectelor — Căutarea de motive logice pentru care anumite comportamente la specii diferite sunt similare Căutarea de motive logice pentru care anumite fiinţe diferite seamănă între ele (ex. peştii şi	sau un animal cu încercarea de explicaţie logica a asemănărilor şi deosebirilor dintre fiinţe Analiza prin observaţie a comportamentelor diferitelor fiinţe simple sau complexe şi asemănărilor sau deosebirilor dintre ele An		

		delfinii)	aliza pe observaţie a unor organe similare la specii extrem de diferite (ex. ochiul cetaceelor, insectelor sau mamiferelor)		
Observaţie	Stimularea întrebărilor asupra fenomenelor observate şi emiterea de ipoteze asupra fenomenelor	— Crearea de sesiuni de întrebări răspunsuri reciproce sau din partea adulţilor — Crearea de	Stimularea de observaţii asupra unor elemente repetabile într-o figura sau într-un fenomen De scoperir	Competenta de observaţie a detaliilor revelate pe diferite nivele de complexitate asupra unor fenomene	Evaluarea nivelului de adecvare a întrebării la contextul de manifestare a fenomenelor observate

		sesiuni de tematici de studiu personal pe anumite teme — Crearea de sesiuni de prezentare a studiilor şi observaţiilor proprii	ea elementelor similare altfel poziţionate prin observaţii asupra naturii (ex. planele de simetrie şi orientare sus-jos, intern-extern spate – fata la diferite specii de vieţuitoare De scoperirea de similarităţi între diferite aspecte sau		

			calităţi ale unor fiinţe sau evenimente De scoperirea propriilor însuşiri, asemănări sau diferenţe fata alte fiinţe vii		
Frustrări direcţionate	Analiza realităţii comportamentale a oamenilor sau a altor fiinţe şi căutarea motivelor acestor comportament	—Încercare de înţelegere a altui om prin punerea în situaţia acestuia Dezbateri pe temele comportament	—Observaţia modului de exprimare a figurii şi limbajul corpului —Observaţiile asupra modului de exprimare	Competenta de a trăi împreună şi de adaptare la mediul natural şi social	Evaluarea capacităţii de înţelegere a mediului natural şi social

	e	ului general sau specific uman D ezbateri pe temele comportamentelor altor fiinţe D ezbateri pe temele corectitudinii sau valorilor comportamentale umane sau animale şi a posibilităţii transferului de valoare compor	facială, corporală sau vocala a diferitelor animale asociate cu analiza comportamentala a — Observaţii asupra reacţiei unor animale la comportamentul altora — Observaţii asupra motivaţiilor comportamentelor umane — Observa		

		tamentala — Dezbateri asupra evoluţiei comportamentale şi a condiţiilor de evoluţie pozitiva a acestuia	ţii asupra evoluţiei comportamentale prin schimbarea relaţiei cu alţii — Observaţi asupra evoluţiei comportamentale prin schimbarea mediului de existenta		
Revolta	Discuţii asupra valorilor etice sau morale şi asupra gândirii	— Dezbateri asupra numerelor şi operaţiilor cu numere şi cât	Observarea calităţilor numerelor şi a regulilor de operare	Competenta gândirii critice asupra diferitelor fenomene şi	Evaluarea capacităţii de găsire de soluţii pentru diferite

	cantitative sau calitative	din realitate pot acoperi (ex. cât fac o raţă verde-o raţă roşie) — Dezbateri asocieri i unor noţiuni matematice şi reprezentările lor vizuale (ex cate capete are o jumătate de segment) — Căutarea de soluţii logice care să soluţion	cu numere Observarea comportamentelor diferitelor vietăţi şi a limitelor noastre de înţelegere şi operare prin calcul cantitativ Observarea beneficiilor şi lipsurilor create de gândirea prin calcul Observarea a	analizei cauzale asupra neregulilor observate	situaţii critice

		eze proble me concret e — Dezbat eri asupra modulu i în care felul în care gândim ne influenţ ează compor tament ul	respons abilităţii manifes tata în realizar ea de tehnolo gii, exemplu l calculat orului de buzunar		
C ompetiţ ie	D ezvoltar ea calităţil or competi tive şi coopera tive de lucru în comun în atinger ea de obiectiv	— Dezvolt area de reguli de etica şi morala compor tament ala — Dezvolt area de standar de	De zbateri asupra valorilor etice şi a conseci nţelor comport amentel or amorale sau ne-etice Te	C ompete nta de a trăi împreu nă şi compet enta de a optimiz a compor tament ele în vederea	E valuare a capacit aţilor de adaptar e la condiţii competi tive între echipe şi în cadrul

	e fixate	comportamentale adecvate diferitelor situaţii — Dezvoltarea de obiceiuri de întrajutorare — Dezvoltarea de comportamente cooperante — Dezvoltarea spiritului de competiţie cu propriile limite — Dezvoltarea respect	me de lucru pe crearea de regulamente de comportament necesare unor activităţi concrete Analize privind comportamentul optim în anumite situaţii şi evaluarea consecinţelor De zbateri asupra valorii etice a iertării sau preţuirii adversa	atingeri unor obiective	echipei

		ului fata de partener sau adversar	rului De zbateri asupra responsabilităţii fata de partener sau fata de orice altă persoană		

Nota 1

Alegerea conţinuturilor pentru „sursă”, „senzor”, „decident”, se face ţinând seama de următoarele considerente:

Sursă este caracterizabila complex şi nu are o formulă universală de identificare

Senzorul este ca un termometru, dând rezultate liniarizabile şi are rol de organ de simţ al temei abordate

Decidentul este structural şi se poate manifesta ca un graf de decizii posibile, că o matrice pe alternative pe n dimensiuni, etc. În general structurile complexe nu apar în cazul curriculei ci se prefera cele simple, gen portofoliu de soluţii alternative (graf).

Nota 2

Nodurile nou generate din hexagonul mic au de asemenea structură de sursă, senzor, decident, fiecare dintre funcţii fiind generată de celelalte funcţii de pe vârfurile hexagonului mare. Astfel dacă pe vârfurile

apropiate nodurilor generate se afla funcţiile de sursă şi de senzor, atunci nodul generat va avea funcţie de decident. Această observaţie este de ajutor la alegerea tematicii potrivite nodului generat şi în consecinţă la orientarea vectorilor. Vectorii se orientează în orice sens între cele trei funcţii.

Observaţia anterioară ne facilitează găsirea de conţinuturi pentru toate vârfurile diagramei curriculei, dar nu influenţează sensul săgeţilor. Soluţiile găsite pot să nu fie unice, depinzând în primul rând de nivelul de complexitate al abordării. În cazul în care domeniul este extrem de vast este necesară prezentarea materialului la un nivel superior de complexitate, adică nu doar în capitole şi lecţii, cum au fost expuse în exemplul din acest material, ci în capitole, lecţii, unităţi de învăţare, sau chiar mai complex.

Nota 3

Dacă temele au fost riguros identificate, atunci conţinuturile lecţiilor pot fi extrase de pe internet prin utilizarea unor cuvinte cheie corespunzătoare. Pentru aceasta trebuie că termenii tematicilor să fie confirmaţi de către un expert în domeniu.

Nota 4

Etapele de vârsta ale copiilor trebuie respectate în alegerea conţinuturilor lecţiilor şi a mijloacelor de prezentare a lecţiilor. Tema în sine poate fi accesibilă oricărei vârste peste 10 ani, când copilul are 97% din propria inteligenţă deja formată, dar factorul emoţional şi volitiv este diferit de la o vârstă psihologică la alta, iar aceasta cere moduri de abordare diferite şi reluări ale tematicilor ulterioare pe altă etapă de vârstă. Tot acest factor ajuta şi la planificarea numărului de ore alocate

fiecărei teme.

Nota 5

Modul de structurare al informaţiei obţinut prin această formulă de dezvoltare de curriculă răspunde la următoarele exigenţe şi atinge un număr de obiective operaţionale comune:

Prin introducerea tematicilor condiţionate de întrebările de tip ce, cum, de ce, unde, când, cu cine etc, se antrenează abilităţile mentale ale elevilor de a analiza complex o situaţie şi de a dezvolta un plan concret de acţiune. Această caracteristică se opune memorării brute a conţinuturilor practicată în stilul clasic.

Prin structurarea pe sursă, senzor, decident a tematicilor se antrenează inteligenţa copiilor către înţelegerea feedbackurilor în orice fel de context. Rolul acestei înţelegeri este antrenarea capacităţilor de răspuns corespunzător la diferite situaţii problemă sau criză, precum şi la înţelegerea relaţiilor bazate pe feedback, a căror neînţelegere umană provoacă situaţiile critice sau crize.

Prin sistemul de săgeţi se antrenează capacitatea elevilor de a gândi în termen de echilibru, sustenabilitate, optimalitate, durabilitate. Impactul unui sistem de gândire de acest fel în rezolvarea problemelor curente este direct. Sustenabilitatea mecanismelor se datorează următorului mecanism inclus în structurarea curriculei şi aplicat inconştient de elev pe parcursul utilizării acesteia:

Hexagrama fără noduri generate este formată din triunghiuri ce au structura de diagrame comutative (două săgeţi se întâlnesc în acelaşi punct), sau de cicluri (săgeţile se continua una după alta). Proprietatea principală a acestei structuri este că orice diagramă comutativă este lipită cu câte o latură de câte un ciclu, astfel orice diagramă comutativă este generată de trei cicli, şi orice

ciclu este generat de trei diagrame comutative.

În privinţa nodurilor generate, acestea formează împreună cu vârfurile hexagonului iniţial alte triunghiuri ce sunt diagrame comutative şi cicluri secundare. În cazul acestora, orice ciclu are contact cu cel puţin o diagramă comutativă şi orice diagramă comutativă are contact cu cel puţin un ciclu. Din punct de vedere al mecanismului de testare evaluare şi dezbateri, generare de studii, toate cunoştinţele acumulate de către diagramele comutative vor fi utilizate de către cicluri în dezbateri sau studii proprii, evitând astfel acumulările de cunoştinţe ce nu mai sunt aplicate ulterior şi întărind nivelul de învăţare şi progresul şcolar.

Bibliografie

Dumitrana M. *Cum creşte un pui de om. Etape şi repere psihologice în dezvoltarea copilului* Bucureşti, 2011

Gesell, A. *The Eirst Five Years of Life,* Harper & Brothers Publishers, New York, 1940.

Gesell, A., Ilg, F. L.

— *Infant and Child in the Culture of Today,* Harper & Brothers Publishers, New York, 1943.

Gesell, A. *The Child from Five to Ten,* Harper & Brothers Publishers, New York, 1946.

Piaget, J., Inhelder, B.

— *Psihologia copilului,* E.D.R. Bucureşti

Piaget, J.

— *Judecata morală la copil,* E.D.R. Bucureşti, 1980.

Piaget, J.

— *La Formation du symbole chez l'enfant,* Delachauxb & Niestle, Neuchitel-Paris, 1989.